

M^a VICTORIA MÁRQUEZ CASERO

TESIS DOCTORAL

2017



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA
FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA EN LA PREADOLESCENCIA: NUEVAS FORMAS DE INTERVENCIÓN DOCENTE

PROGRAMA DE DOCTORADO EN INNOVACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

M^a VICTORIA MÁRQUEZ CASERO

DIRECTORAS


Dra. D^a Rosario Gutiérrez Pérez.

Dra. D^a Luisa M^a Martínez García



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: María Victoria Márquez Casero

 <http://orcid.org/0000-0003-1422-2061>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



FACULTAD DE
CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN
Universidad de Málaga

PROGRAMA DE DOCTORADO EN INNOVACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

2017

TESIS DOCTORAL

***“LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA EN LA PREADOLESCENCIA:
NUEVAS FORMAS DE INTERVENCIÓN DOCENTE”***

M^a VICTORIA MÁRQUEZ CASERO

DIRECTORAS

Dra. Da Rosario Gutiérrez Pérez.

Dra. Da Luisa M^a Martínez García

El arte supremo del maestro es despertar la ilusión por la expresión creativa y los conocimientos”

Albert Einstein



A mi madre y a mi
familia, por su apoyo
incondicional



AGRADECIMIENTOS

En estos siete largos años, y en todo mi proceso formativo que me ha llevado a estar hoy día en el lugar que me encuentro, he tenido la suerte de contar con el apoyo de un gran número de personas.

Comenzaré por todos los **compañeros y compañeras** que han confiado en mí, en este largo camino, bien colaborando en el proyecto, bien con su apoyo moral o con esas palabras de aliento y confianza tan necesarias, sobre todo en el último tramo del mismo; sirviéndonos de apoyo mutuo y necesario, ¡verdad Lola!

A todos aquellos que han protagonizado dicha investigación. A todos **“mis alumnos y alumnas”**, expresión típica de todo docente, por animarme día a día con su ilusión y su quehacer, por esas palabras tan satisfactorias que me he llevado día a día de todos ellos/as, por enseñarme tantas cosas, que me han servido tanto a nivel personal como profesional, como ese afán de superación, esa actitud positiva ante todas las propuestas, mostrando un ejemplo de superación constante, marcándose sus propios retos personales, ese dar sin esperar recibir, ese consuelo y animación al compañero que lo necesitaba y sobre todo por esas palabras y esos gestos desinteresados y tan necesarios en momentos tan delicados a nivel personal. Gracias por el trabajo realizado y por el apoyo personal continuo que he recibido de todo el alumnado y de sus respectivas familias, convirtiéndose en ocasiones en amistad. Gracias por todos esos grandes, felices y gratificantes momentos pasados juntos.

A la propia investigación por tantas reflexiones realizadas, permitiéndome afianzar números conceptos, tanto a nivel de educación, como de arte como a nivel personal, por hacerme consciente de la importancia de la investigación en el aula en beneficio del proceso educativo vivido en la misma, formándome como investigadora y mejorando mi papel como docente, proporcionándome perspicaces aprendizajes, incrementándome ese afán continuo por innovar dentro del aula y motivar al alumnado

Como no a **mis Directoras de tesis**, por confiar siempre en mí y en mi trabajo. Charo gracias por estar siempre ahí entendiendo los altibajos de todos estos años, por ser más que directora amiga y buena consejera. Por depositar tanta confianza en mi trabajo, creer y apostar por mí desde el primer año que me impartiste docencia. Por abrir mis horizontes como docente e investigadora, sirviéndome de referente, siempre con esa gran paciencia. Por esa ayuda desinteresada y el buen talante mostrado en todo momento.

A mi **Directora del Centro** por confiar en mí y en mi trabajo y tener siempre un sí ante cualquier propuesta de intervención planteada.

A las **entidades** que me han permitido poder llevar a cabo las experiencias realizadas, en especial al **Museo Jorge Rando** y al propio *Maestro Jorge Rando*, por su participación desinteresada, su confianza mostrada en mi trabajo como docente y como artista y por sus valoraciones sobre el proyecto desarrollado e indicaciones y pautas artísticas realizadas.

A todos aquellos amigos y amigas y familiares que me han levantado cuando he estado a punto de abandonar

He tenido el apoyo de todos esos seres queridos que gracias a Dios tengo la suerte de que han sido bastantes. A todos aquellos **amigos y amigas** cercanos que me han apoyado siempre y me han dado ese ánimo tan preciso y necesario en estos largo años, amigos y compañeros de faena y de diversión que han sabido entender el “no puedo” tan enunciado últimamente y siempre lo han aceptado tan anímicamente, seguido de palabras de sustento.

Y como no a toda **mi familia** a esa gran familia a la que tengo la suerte de pertenecer, por su apoyo y ayuda desinteresada, por ese aliento continuo.

A *mi primera familia*, los ausentes, ausentes físicamente hablando pero que nunca se han alejado de mí, han hecho que siga adelante gracias a la educación recibida a ese espíritu luchador que han sabido transmitirnos y han forjarlo en mí; a esa generosidad y honestidad, ese saber vivir y saber valorar cualquier



momento y cualquier acción del día, con su correspondiente paciencia, tolerancia y saber estar. Con ese ejemplo constante de vida. A los que no le agradezco la presente tesis, sino toda lo que soy hoy día. Y les doy las gracias por continuar ahí, apoyándome permanentemente, dándome esas fuerzas tan necesarias que muchas veces no se entiende de dónde y cómo se producen pero que ahí están, sin saber cómo.

Agradecerte ¡a ti Mamá! El enseñarnos a caminar, a levantarnos cuando caemos. En cierta ocasión te dije “Nos has marcado un hermoso destino...”, en mi caso marcaste un sobrio camino y el estar hoy aquí. El motivo, lo sabemos.

A mi *segunda familia*, mis hermanas y hermano, sobrinos y sobrinas que me han apoyado tanto anímicamente como con sus lecturas y opiniones; cuñados y cuñadas sobre todo a Pepe que se empeñó en que tenía que terminarla a toda costa ayudándome en el camino y..., aquí estoy, gracias a todos y todas por confiar una vez más en mí y continuar formando esa “gran familia”.

Y, por último, pero no menos importante, sino todo lo contrario, a aquellos que han sido mis pilares; a *mis hijos* que han tenido la paciencia de permanecer a mi lado, han confiado en mí y me han ayudado en todo momento con su comprensión y apoyo continuo y me han incitado a continuar y seguir adelante, con ese beso o ese gesto en el momento oportuno o ese “ánimo mamá, que tú puedes”. Y mi mayor agradecimiento a Manolo mi gran sostén, tomando responsabilidades que debían haber sido compartidas para liberarme y poder entregarme a la presente investigación, por entender y aceptar siempre con buena cara el hecho de ser sustituido por el ordenador. Por todo lo que me has dado en tantos años, por esa confianza y comprensión ciega, por permitirme luchar y alcanzar mis metas personales, alentándome siempre a persistir en la lucha. Al que tengo que darle las gracias de estar aquí hoy. siendo consciente de que, sin su apoyo moral y físico, no podría estar escribiendo estas últimas palabras. Gracias de todo corazón por permanecer siempre a mi lado.

Agradecer a todas las personas que han estado junto a mí en este maravilloso y duro viaje. Gracias a todos y todas

**“LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA EN LA PREADOLESCENCIA:
NUEVAS FORMAS DE INTERVENCIÓN DOCENTE”**

Página

INTRODUCCIÓN.....	15
--------------------------	-----------

CAPITULO I: SITUACIÓN DE PARTIDA.....	23
--	-----------

1.1. VISIÓN GLOBAL DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	28
---	-----------

1.2. JUSTIFICACIÓN TEMÁTICA.....	31
---	-----------

1.2.1. Impulso de investigación. Planteamiento

personal/profesional.....	31
----------------------------------	-----------

1.3. ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN.....	40
---	-----------

1.3.1. Estudio previo de la metodología de enseñanza y

aprendizaje en la Educación Artística.....	41
---	-----------

1.3.2. Estado actual de la revisión literaria	46
--	-----------

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO.....	51
--	-----------

2.1. ARTE Y EDUCACIÓN. CONCEPTOS BÁSICOS.....	53
--	-----------

2.1.1. Educación	53
-------------------------------	-----------

2.1.2. Arte.....	60
-------------------------	-----------

2.1.3. La Educación Artística en Educación Primaria	69
--	-----------

2.1.3.1. Bienestar emocional de la E. A. Educación Plástica y

Musical.....	82
---------------------	-----------

2.2. CUESTIONES QUE ARGUMENTAN LA NECESIDAD DE UN

CAMBIO METODOLÓGICO.....	85
---------------------------------	-----------

2.2.1. Calidad del Sistema Educativo. Convergencia con Europa.

Disposiciones de la UNESCO.....	86
--	-----------

2.2.2. Referencias legislativas.....	89
---	-----------

2.2.3. Cambio de modelo social. Nuevas exigencias en la escuela.....	96
---	-----------

2.2.4. El preadolescente.....	100
2.2.4.1 Arte infantil. El preadolescente.....	102
2.2.5. Autoconcepto / Autoestima.....	110
2.2.5.1 La autoestima en el preadolescente.....	114
2.3. EDUCACIÓN ACADÉMICA TRADICIONAL VERSUS EDUCACIÓN	
ACADÉMICA ACTIVA.....	121
2.3.1. Opciones metodológicas.....	121
2.3.1.1. Elección metodológica.....	125
2.3.1.2. Metodologías didácticas expositiva o tradicional.....	127
2.3.1.3. Metodologías activas.....	134
2.3.1.3.1. Por qué metodologías activas.....	135
2.3.1.3.2. Metodologías para el desarrollo de competencias.....	145
2.3.1.3.3 El docente, agente generador de un buen clima en el aula	158
2.3.1.3.4 Rol de la familia.....	165
2.3.4. La Motivación y creatividad como base de aprendizaje.....	169
2.3.4.1. Motivación.....	169
2.3.4.2. El espacio educativo como agente motivador.....	181
2.3.4.2.1 Ambientes museísticos	183
2.3.4.3. creatividad.....	191
2.3.5. Recursos educativos	200
2.3.5.1. Nuevos recursos didácticos.....	204
2.3.5.2. El libro de texto como material curricular.....	211
2.3.5.3. Análisis del libro de texto: Abre la puerta.....	218
CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	225
3.1. APORTACIONES DESDE EL PARADIGMA CUALITATIVO	228
3.1.1. El estudio de caso.....	232
3.1.2. Metodologías artísticas de investigación	237

3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	245
3.2.1. Modelo propuesto.....	246
3.2.2. Hipótesis y centros de interés iniciales.....	252
3.2.3. Objetivos.....	253
3.2.4. Datos contextuales de la investigación.....	254
3.2.4.1. Coordinadas geográfico-temporales y socioculturales del Centro.....	254
3.2.4.2. Características de los grupos participantes.....	256
3.2.4.3. Recursos humanos y materiales.....	259
3.2.5. Intervenciones docentes objeto de estudio.....	260
3.2.5.1. Metodología docente.....	260
3.2.5.2. Objetivos docentes.....	262
3.2.5.3. Evaluación docente.....	264
3.2.5.4. Itinerario de las intervenciones docentes.....	267
3.2.5.5. Intervenciones docentes.....	270
3.2.5.5.1. Técnicas artísticas.....	277
- <i>Exposición Acrílico.....</i>	<i>277</i>
3.2.5.5.2. Temas transversales	279
- <i>Cooperación (Valores): Distintas formas de expresión: individual y cooperativa.....</i>	<i>279</i>
- <i>Protección Medioambiental: Slogan.....</i>	<i>281</i>
3.2.5.5.3. Elementos curriculares.....	283
- <i>El torcal de Antequera.....</i>	<i>284</i>
- <i>Proyecto Histórico: La Alcazaba de Málaga.....</i>	<i>286</i>
- <i>Proyecto Económico: Los sectores económicos.....</i>	<i>288</i>
3.2.5.5.4. Iniciativa alumnado.....	291
- <i>Ritmos urbanos como expresión artística.....</i>	<i>292</i>
- <i>Arte y nuevas tecnologías: Creación de un blog.....</i>	<i>295</i>
3.2.5.5.5. Temática establecida en el libro de texto.....	297

- Mondrian	297
- Proyecto Miró.....	298
- Proyecto Las Meninas	298
3.2.5.5.6. Educación artística: Musical, Plástica e	
Historia del Arte.....	299
- La Danza a través de la Pintura.....	300
- Conocemos, apreciamos y	
experimentamos el legado artístico.....	303
3.2.5.5.7. Intervención educación formal / no formal.	
Docente-artista.....	305
- Bienal Arte y escuela.....	305
- Noche en Blanco. Colaboración con el	
MUPAM	308
- Proyecto Jorge Rando.....	310
3.3. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.....	312
3.3.1. Trabajo de Campo.....	312
3.3.1.1. Técnicas cuantitativas.....	313
3.3.1.2. Técnicas cualitativas	313
3.3.1.3. Cronograma de aplicación.....	316
3.3.2. Análisis de datos. Reflexión e interpretación inicial y	
categorización de la Información	321
3.3.2.1. Determinación de las Reglas de Codificación:	
unidades mínimas de análisis	323
3.3.2.2. Focos temáticos de investigación: Centros de Interés y	
Definición de las Categorías iniciales.....	326
3.3.2.3. Definición de Sub-Categorías.....	328
3.3.2.4. Triangulación de datos: Definición de categorías	
definitivas.....	329
3.3.2.5. Estructuración de los datos.....	334
3.3.3. Elaboración de informes.....	334
3.3.4. Negociación final.....	335

13



INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

En la vida debemos saber valorar el escenario en el que intervenimos. Por mucho que el ser humano tienda a buscar una asiduidad, lo cierto es que la monotonía tarde o temprano llega a hastiarnos y con ella llega la desidia. Necesitamos tener un aliciente, una meta, un reto por el que luchar para no caer en esa indiferencia, en esa monotonía que nos origina un aburrimiento cognitivo. Es innato también en nuestro ser, el luchar sólo por aquellas cuestiones que consideramos significativas, por aquellas circunstancias, cosas, lugares, personas..., que nos suscitan un vislumbre interior; es entonces cuando somos conscientes de que es algo bueno, algo por lo que debemos batallar sin miedo a equivocarte, pues como bien nos dice una frase conocida del Doctor Walter Riso, psicólogo cognitivista, “Si te equivocas, creces; si no te equivocas, te estancas.” Y más aún, cuando crees que tus reflexiones pueden ser beneficiosas para otros individuos de la colectividad en la que estás inmersa, que pueden ser algo por lo que merece la pena pugnar, debemos contrarrestarlas y cerciorarnos de la veracidad o no de dichas ideas.

Precisamente es este el punto en el que me encuentro. La observación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de mi carrera docente, dentro y fuera de las aulas, me ha llevado a la necesidad de investigar si el hecho de trabajar el arte desde una perspectiva activa, tanto a nivel individual como grupal, aporta o no beneficios al desarrollo artístico del alumnado.

Este lleva siendo mi objetivo en los últimos años, recopilando todos los pros y los contras que estas implicaciones metodológicas suscitan en el alumnado, interviniendo para ello desde distintos ámbitos, personal, profesional, artístico e investigador

Paralelo a este proceso de investigación he intentado, partiendo siempre del ejemplo, propagar la importancia que tiene el arte y en concreto la Educación Artista en el desarrollo integral del individuo. Espero haber contagiado de mis convicciones, a aquellos alumnos/as con los que he podido compartir esa gran

aventura que es el proceso de enseñanza y aprendizaje, en los distintos niveles educativos en los que he impartido docencia, Infantil, Primaria, Secundaria o Bachillerato, así como al alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación, como alumnos/as y como futuros docentes.

...si confiamos en que nuestros hijos llegarán a ser plenamente humanos y avanzarán hacia la actualización de sus potencialidades, entonces la única clase de educación que hoy existe y tiene una ligera noción de tales objetivos es, a mi parecer, la educación artística. Pienso pues, en la educación a través del arte no porque produzca obras de arte, sino porque veo la posibilidad de que, entendida con claridad, pueda convertirse en el paradigma para toda otra educación. Es decir, si en lugar de concebirla como un adorno, como la asignatura prescindible que ahora es, la tomamos con la seriedad y dedicación suficiente, transformándola en lo que algunos sospechamos que pueda ser, entonces, tal vez un día enseñemos aritmética, lectura y escritura según este paradigma. (Maslow, 2008. p.83)

En el presente escrito, planteo un trabajo de investigación cuya finalidad no es reflejar los resultados de una innovación revolucionaria, ya que estamos analizando formas de intervención que se basan en modelos ya conocidos como son el aprendizaje constructivista, el pensamiento crítico reflexivo, el desarrollo de inteligencias múltiples, el trabajo de las emociones, etc. Estos son aspectos bastante tratados en el ámbito educativo y pedagógico, pero que, en la mayoría de los casos, se plantean solo a nivel teórico, sin tener en cuenta cómo repercute su desarrollo en la práctica docente.

La teoría constituye un conjunto de leyes, enunciados e hipótesis que configuran un corpus de conocimiento científico, sistematizado y organizado, que permite derivar a partir de estos fundamentos reglas de actuación. (...) En educación podemos entender la práctica como una praxis que implica conocimiento para conseguir determinados fines. La práctica es el saber hacer (Clemente, 2007, p. 28).



Llevamos muchos años hablando del cambio pedagógico, del uso de nuevas metodologías, del desarrollo de propuesta innovadoras..., pero la realidad en las aulas no responde a ese cambio; continuamos con una educación decimonónica, ajena a las necesidades de la sociedad de siglo XXI. Es precisamente esta necesidad de cambio, la que me ha suscitado el interés por poner en práctica la presente investigación ***“la experiencia artística en la preadolescencia: nuevas formas de intervención docente”*** llevada a cabo durante cinco cursos escolares. El proyecto tiene su origen en el curso 2009-2010, fecha en la que llevé a cabo, como trabajo final del Programa de “Doctorado en Investigación e Innovación Educativa”, un estudio sobre la metodología docente en Educación Artística, utilizada en los centros de la provincia de Málaga.

Mi objetivo principal es comprobar si las metodologías innovadoras y activas aplicadas a la Educación Artística, pueden servir de vehículo generador de expresión, cimentado en propuestas tanto estéticas como conceptuales.

Trato de investigar y analizar si, en contraposición al enfoque metodológico tradicional llevado a cabo en la mayoría de los Centros Educativos, al trabajar con metodologías activas, se percibe en el alumnado un cambio de actitud y aptitud

En suma, pretendo trabajar sobre la necesidad de:

Replantear la función docente teniendo en cuenta un nuevo papel del docente facilitador, que ayude a problematizar la relación de los estudiantes con el conocimiento, en un proceso en el que el profesor actúa como aprendiz. En este replanteamiento la importancia de la actitud de escucha del educador sirve de base para construir con los alumnos/as experiencias sustantivas de aprendizaje. Una experiencia sustantiva es la que no tiene un único recorrido, permite desarrollar una actitud investigadora y ayuda a los estudiantes a dar sentido a sus vidas (aprender de ellos mismos) y a las situaciones del mundo que les rodea (de lo local a lo global) (Hernández, 2000, p.40).

Con esta intención la investigación que da contenido a esta tesis analiza el

trabajo realizado con diversos grupos de preadolescentes de 5º y 6º curso de Educación Primaria, durante 6 años - cinco de intervención docente y uno de análisis de resultados y redacción de informe - en el Centro Educativo, Cardenal Herrera Oria, de la provincia de Málaga, sobre la aplicación de Metodologías Activas en la Educación Artística, y su repercusión en el desarrollo creativo y artístico del alumnado.

Para ello la tesis se organiza en torno a cinco capítulos

El CAPÍTULO I. SITUACIÓN DE PARTIDA, nos ayudará a centrarnos en el tema a tratar y a conocer las inquietudes que me han llevado a realizar la presente investigación, tanto personales como profesionales. En él se definen los orígenes del trabajo, el por qué nace la necesidad de investigar sobre esta temática, al mismo tiempo que clarifico que la finalidad de la investigación es estudiar la importancia de la Educación Artística¹ y su repercusión en el desarrollo de los preadolescentes.

Pretendo partir de propuestas sistemáticas de orientaciones metodológicas en E.A. que permitan al alumnado desarrollar su capacidad creadora y su pensamiento crítico sobre el arte, lo artístico y la vida misma, así como un conocimiento artístico consolidado en la manipulación y ejecución práctica de técnicas artísticas.

En el CAPÍTULO II FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA. Desplegaré aquellos aspectos que nos permitan pensar en el arte y en la educación desde nuevas perspectivas social, cognitiva y pedagógica; aportando consistencia científica a las prácticas docente llevadas a cabo en las aulas.

Tratados los aspectos epistemológicos de la investigación pasaremos al CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO de la misma. En él se presenta la metodología y diseño de la Investigación, centrada en el Estudio de Casos en la

¹ A partir de esta indicación las siglas E.A. harán referencia a Educación Artística



E. A., con el apoyo de las Metodologías Artísticas de Investigación. Se indicarán los datos contextuales de la investigación y se expondrán las intervenciones docentes realizadas. Se clarificarán los centros de intereses iniciales, la formulación de la hipótesis que se desea contrastar, se describirán los objetivos e instrumentos utilizados para la recogida de información. Así mismo, se hará una descripción del proceso de análisis llevado a cabo para tratar los datos obtenidos en el trabajo de campo y se indicará cual será el sentido del informe final.

En el CAPITULO IV: INFORME. Se presenta un informe de todo lo alumbrado en la presente investigación; su contenido supone un relato textual y visual basado en las categorías elaboradas tras el análisis de datos. Todas ellas están descritas a partir del caso objeto de estudio y poniendo de relieve la voz y la mirada de sus protagonistas.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS. Se expondrán las conclusiones obtenidas del informe, verificando o no el cumplimiento de la hipótesis y la consecución de los objetivos, así como las perspectivas planteadas.

Finalmente, la tesis concluirá con el CAPÍTULO VI. BIBLIOGRAFÍA, en el que se podrá visualizar todas las fuentes consultadas para la fundamentación de la misma. Y con la presentación de los ANEXOS en el CAPÍTULO VII. En el que se adjuntarán todos los documentos utilizados en la puesta en práctica del trabajo de campo y aquellos datos que se precisen para dilucidar cualquier información pertinente.



CAPITULO I: SITUACIÓN DE PARTIDA



CAPITULO I: SITUACIÓN DE PARTIDA

Estamos inmersos en una sociedad en continuos cambios y avances tanto informáticos como sociales, en una sociedad más crítica y compleja donde todo se cuestiona. Nuestras escuelas, deberían igualmente estar inmersas en tales cambios, pero la práctica se aleja de dicha realidad. Pretendemos educar a ciudadanos de nuestro siglo con unas prácticas educativas ancladas en otra época. Según indica la ley actual que rige nuestro sistema educativo, es la educación, la que debe ejercer de motor de la economía y de la transformación social. Precisamente uno de los objetivos de la reforma educativa que implanta la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora Educativa), es introducir nuevos patrones de conducta que sitúen a la educación en el centro de nuestra sociedad y de nuestra economía, planteando la necesidad de cambios metodológicos, que sitúen al estudiante en su proceso formativo como agente activo del mismo:

Necesitamos propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje. Los alumnos y alumnas actuales han cambiado radicalmente en relación con los de hace una generación. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea. (BOE de 10 de diciembre de 2013, p. 97860)

Sin embargo, las bases metodológicas que sustentan nuestros centros educativos continúan ancladas a una metodología decimonónica, basada en una concepción indivisiblemente receptiva y pasiva, en unas estrategias de enseñanza-aprendizaje en las que el rol del docente radica en transmitir unos conocimientos utilizando como recurso la palabra, y el del alumnado en asumir con pasividad la mera recepción y memorización de dichos contenidos. En línea con este planteamiento pasivo, la E.A. continúa centrada en la repetición de estrategias, el uso de imágenes estereotipadas y en la mimesis de modelos dados. Este proceso de enseñanza-aprendizaje continúa cimentado en lo que Acaso (2009) designa como “pedagogía toxica”, proceso totalmente alejado de la realidad social en la que vivimos, la cual precisa de elementos nuevos y acordes

con los pilares del conocimiento del siglo XXI, en donde el individuo debe convertirse en un investigador, en un indagador. Para ello resulta imprescindible una metodología motivadora que promueva el aprendizaje activo del discente y despierte en él, ese ser curioso que todos llevamos dentro y que nos permite construir nuestro propio conocimiento y buscar, ante cualquier pregunta designada, una respuesta reflexiva adecuada.

Para potenciar la motivación por el aprendizaje de competencias se requieren, además, metodologías activas y contextualizadas. Aquellas que faciliten la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales serán las que generen aprendizajes más transferibles y duraderos... (RD126/2014, currículo básico Educación Primaria. Orden ECD/65/2015. P.18)

Los ciudadanos del siglo XXI deben adquirir unas competencias que, al mismo tiempo que favorezcan su desarrollo integral como persona, respondan a las demandas de la sociedad en la que están inmersos.

En una sociedad en la que la imagen cobra un papel considerablemente destacado, en la que los aspectos visuales predominan sobre otros lenguajes, sobre otras formas de comunicación, las Artes Plásticas y Visuales toman, o mejor dicho, deberían tomar un lugar privilegiado en nuestras aulas y en nuestra sociedad. Pero la presente reforma no opina igual; antes de que la Competencia Básica 'Cultural y artística' que estableció la LOE (Ley Orgánica de Educación) llegara a impregnar a los docentes, a los discentes y a la sociedad, sufre una fusión con la LOMCE y desaparece como tal, integrándose en una nueva competencia Clave: "Conciencia y expresiones culturales". El hecho pone de manifiesto la exigua importancia y la falta de reconocimiento que muestra nuestro sistema, hacia la importancia y beneficios que aporta la Educación Plástica y Visual en el alumnado.

En cualquier caso, tanto la competencia cultural y artística como esta nueva competencia clave requieren de cambios en la metodología docente. Cambios que apenas se producen en la práctica educativa, invalidando cualquier





reforma. No podemos pretender una mejora educativa sin un cambio en las aulas, sin un cambio en el pensamiento de todos los miembros de la comunidad educativa implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta inquietud es la premisa que me ha llevado a realizar la presente investigación, centrada en el alumnado de 3º ciclo - 5º y 6º curso de Educación Primaria - con una duración de 5 años escolares, desde el curso 2009/2010 al 2014/2015. Cimentada en un Estudio de Casos. La investigación analiza una serie de propuestas de intervención docente, que se asientan, ante todo, en estimular la motivación del alumnado para desarrollar sus capacidades cognitivas, artísticas y metacognitivas; así mismo las propuestas persiguen potenciar la creatividad, la autoestima y la metacognición del proceso de aprendizaje a partir de desarrollo de la libre expresión. En línea con este planteamiento los métodos de enseñanza y aprendizaje previstos requieren de una implicación activa del discente vinculado al trabajo cooperativo dentro y fuera del aula, a la cultura del pensamiento y la comprensión, a la resolución de problemas (tanto conceptuales como de comportamentales o de convivencia), a la investigación, a la evaluación reflexiva, al trabajo por proyectos, etc. En definitiva, demandan el uso de metodologías que precisen de una participación y desarrollo activo del aprendizaje en el discente.

Partiendo de estas premisas, se puede apreciar un trabajo cuyo objetivo prioritario ha sido profundizar en las experiencias artísticas de los preadolescentes para percibir y analizar la actitud de los mismos, ante un proceso educativo centrado en la vivencia y fortalecimiento del aprendizaje autónomo y de los procesos creativos. Centrado en el alumnado como principal protagonista; y como bien nos indican J.Beuyts, V.Lownfeld y N. Robinson, (citado por Eisner, 2005) en la importancia del proceso creativo del alumno/a, más que en el producto final que éste genera. Empleando metodologías heurísticas activas, que desarrollen la competencia artística y con ella la sensibilidad artística, tanto del alumnado como del profesorado.

1.1. VISIÓN GLOBAL DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Uno de los aspectos más agradables de la tarea de cualquier profesor es trabajar con estudiantes y ayudarles 1999, citado en Arellano, A. 2002)

En todas las sociedades se ha considerado a la educación como la herramienta idónea para construir un perfil determinado de personas. Ha sido la transmisora de culturas, conocimientos y valores propios de cada generación. En cada período evolutivo los sistemas educativos han ido respondiendo a unos retos prioritarios. En la actualidad, también se habla bastante y se considera importante la educación que reciben nuestros jóvenes, al querer conseguir a través de ella una buena cohesión social. Podemos ver a la educación como una fuente de riqueza que ayuda a fomentar entre nuestro alumnado, entre nuestros futuros ciudadanos, la convivencia, el respeto, la solidaridad y la igualdad. Fomentando en ellos una ciudadanía crítica, responsable y democrática. Ateniéndonos a lo indicado en el Boletín Oficial del Estado, podemos entender la educación como un aprendizaje constante, el cual se irá desarrollando a lo largo de la vida, ampliando sus capacidades, habilidades, aptitudes y conocimientos, forjando su desarrollo personal y profesional. Creando de esta forma la cultura de nuestra propia historia. "En la sociedad de la información ya no se aprende para la vida; se aprende toda la vida" (Cornella. Citado por Marqués, 2000, p.1)

Como nos indica Lledó (1994), podemos considerar cultura, el conjunto de todo aquello que los seres humanos creamos ajena a la estructura misma de la naturaleza, comprendiendo al "conjunto de representaciones, reglas de conducta, ideas, valores, formas de comunicación y pautas de comportamiento aprendidas (no innatas) que caracterizan a un grupo social" (Quintanilla, 1992, p.2). Podemos decir que la cultura es hereditaria, está mantenida socialmente y se transmite de forma simbólica, es algo patrimonial que evoluciona junto al grupo social.

Esta evolución cultural y social no transita paralela a la evolución educativa. A nivel legislativo se cuestionan todos los elementos del currículum; nos replanteamos los objetivos (en LOE), los contenidos, los métodos y los sistemas



de evaluación, con la pretensión de conseguir procedimientos activos, emprendedores y creativos. Sin embargo, desde las aulas seguimos sin dar respuestas certeras. La escuela sigue reproduciendo formas de intervención docente ajenas a las necesidades de la sociedad del siglo XXI, donde aumenta incesablemente la rapidez y el caudal de la percepción de las informaciones. Como bien nos Indica Pérez (2012), nos encontramos en una nueva era digital que ha cambiado la manera de comunicarnos y de expresarnos y esta revolución digital requiere un giro en la forma de aprender y por lo tanto de enseñar.

La aparición de lo que en su momento se llamaron “Nuevas Tecnologías” en las últimas décadas del siglo XX ha sido la causa de la llamada “Revolución Digital”, revolución que, a diferencia de otras anteriores, ha conseguido que los cambios y las transformaciones derivados de lo que hoy se llaman “Tecnologías de la Información y las Comunicaciones” (TIC), se hayan producido muy rápidamente en todos los ámbitos de la sociedad. (Martín-Laborda, 2005, p.4)

Volviendo al discurso de Ángel Pérez (2012), la escuela también debe cambiar, se debe acomodar a las exigencias de la época, para ayudar a que las nuevas generaciones sepan construir sus proyectos vitales. Lo importante ya no es dar información concreta y unos conceptos en un momento determinado, lo importante es ayudar al niño/a a saber seleccionar las informaciones que les interesen y a saber discriminar las que no. Este proceso requiere cualidades cognitivas de orden superior, no es suficiente con aprender de memoria unos datos y reproducirlos, lo importante es cómo seleccionamos la información cómo formamos nuestros mapas cognitivos y como los aplicamos. Pero para que se desencadene este cambio, precisamos introducir en nuestras aulas la creatividad, la innovación, la capacidad de emprender, de vivir en la incertidumbre, en el cambio. Trabajar en pro del desarrollo de estas cualidades de orden superior debería ser nuestro objetivo educativo.

Las investigaciones están atribuyendo el fracaso escolar al aburrimiento que el alumnado experimenta dentro de nuestras aulas. El niño/a, como le sucede a cualquier adulto, cuando se aburre, no se implica. Cuando al joven le interesa

algo, independientemente de la dificultad que conlleve, lo consigue. Por lo tanto, no se trata de la dificultad que presente el quehacer, sino de que el niño/a esté más o menos motivado y de su implicación e interés hacia una tarea u otra. (Pérez, 2012)

Esta nueva sociedad conlleva una nueva cultura, (...) que implica la adquisición y asimilación de nuevos conocimientos, nuevas maneras de ver el mundo, nuevas técnicas y pautas de comportamiento, el uso de nuevos instrumentos y lenguajes..., exigiendo de todos nosotros grandes esfuerzos de adaptación (Domínguez, 2009, p.7)

Estos cambios tecnológicos y sociales, implican igualmente cambios radicales en los procesos cognitivos del ser humano, en las prácticas sociales y como consecuencia en la organización del conocimiento.

Como educadores, hemos de entender que igual que lo han hecho otros sectores sociales, hemos de transformar y adaptar nuestras estructuras para adaptarnos a las nuevas exigencias sociales, económicas... hemos de rediseñar nuestros objetivos, contenidos, orientación y organización escolar. Como expertos en educación y educadores debemos ser críticos, no debemos posicionarnos radicalmente en una u otra postura, hemos de analizar los porqués, las posibilidades y las limitaciones (Domínguez, 2009, p.8)

Si nos centramos ahora en los programas educativos, podemos observar que el enfoque pedagógico predominante es el procedimiento por materias y no tanto la interrelación entre estas, quedando desvinculada la praxis de las mismas. Carlos Pérez (1998) nos indica que sería preciso transformar este distanciamiento de las propuestas que definen al arte en las aulas. Por lo general, el concepto que se tiene de la Educación Artística en la Educación Primaria, se centra más en la realización, como suelen denominarlo, de “manualidades” ajenas al proceso artístico y, desde luego, al trabajo interdisciplinar. Esta circunstancia, este trabajo pasivo, basado en la reproducción y la imitación de estrategias, provoca que la mayor parte del profesorado, padres y alumnado, continúe sin ver la riqueza

formativa que puede tener una buena praxis artística. Por eso es importante encontrar y plantear, desde la propia práctica, una metodología de trabajo activo que demuestre, utilizando las palabras de María Acaso, (2009) que “la Educación Artística no son manualidades”, y que constituye una disciplina con objetivos propios y útil al trabajo interdisciplinar.

Todo lo indicado hasta ahora, pone de evidencia la necesidad de realizar un giro en el proceso de enseñanza- aprendizaje llevado a cabo en las aulas, en los enfoques metodológicos y en los recursos empleados, con un nuevo rol del alumnado y del profesorado. Al igual que las instituciones escolares nacen en el siglo XIX por la necesidad de dar respuesta a las carencias de la sociedad industrial y a las inquietudes sociales del momento, en la actualidad, dichas instituciones deben transformarse en virtud de las necesidades imperantes en nuestra sociedad.

1.2. JUSTIFICACIÓN TEMÁTICA.

1.2.1. Impulso de investigación. Planteamiento personal/profesional

En el día a día, todos estamos rodeados de infinidad de mensajes que involucran lo artístico. Podemos considerar al arte como un medio específico de conocimiento, que nos permite conocer, analizar e interpretar (Ros, 2002). El arte es una actividad eminentemente social, forma parte de la experiencia pública, a través de él se manifiesta la propia cultura.

Como bien se aprecia a lo largo de la historia, el arte y la educación han ido siempre paralelos al desarrollo histórico y social del ser humano. Tenemos que tener presente que, desde el siglo XIX, se vienen produciendo bastantes cambios sociales, cambios que, si se han reflejado en el ámbito artístico, pero no en el ámbito educativo. Los profesionales de la Educación, como nos indican Tójar y Matas (2005), debemos ser conscientes de que toda experiencia educativa innovadora nos aporta nuevas dimensiones profesionales y que, al

mismo tiempo, nos sirve de motor de cambio, nos reclama una nueva forma de entender el proceso de enseñanza aprendizaje.

Llevo bastantes años impartiendo E.A. y siempre me ha encantado ver como los alumnos/as, independientemente de la etapa educativa que cursen, disfrutan con sus creaciones. El ver como ese disfrute suscita en ellos/as una motivación intrínseca, una motivación hacia el trabajo, hacia el aprendizaje activo. Pero lo ideal sería que este disfrute no fuese solo en ocasiones concretas y que lo experimentase todo el alumnado, independientemente de sus habilidades artísticas. Cada año inicio el curso escolar con un coloquio en el que el alumnado plantea su opinión sobre la asignatura de Educación Plástica realizada en años anteriores, sobre qué creen ellos/as que es Educación Plástica tras las experiencias educativas vividas, qué opinan de la asignatura, sobre la metodología empleada en cursos anteriores y sobre la utilización de los libros de texto. Siempre hay algún alumno/a que comenta: “es que yo no sé dibujar” o “a mí no se me da bien esto” y otros indican que se aburren: “Todos los años hacemos lo mismo, pero te cambian la foto”; “en un curso coloreamos un animal y al año siguiente otro, pero es lo mismo”.

Estas cuestiones me han llevado a realizar la presente investigación, a someter a crítica todo lo observado en mi práctica docente, a cuestionarme cuál sería la metodología idónea para fomentar el aprendizaje artístico en Educación Primaria y para conseguir la máxima participación del alumnado. Siendo consciente de que el cambio en el esquema educacional lleva asociado un cambio en el pensamiento y en la actitud del profesorado con respecto al proceso de enseñanza.

Lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer prosperar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestras prácticas a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica (Stenhouse, 1984, p. 285).





La presente investigación se cimienta sobre las inquietudes surgidas a lo largo de mi carrera docente; a lo largo de mi propia experiencia educativa. La necesidad de su elaboración ha surgido al ir cerciorándome a lo largo de los años, de la importancia que tiene la E. A. considerándola personalmente una asignatura de vital importancia para el desarrollo del alumnado, en contraposición de lo que se suele entender en los distintos ámbitos educativos. Si nos centramos en Educación Primaria, nos encontramos con que no se le da la importancia merecida, en ocasiones se aprovecha este horario para otras asignaturas, o bien, nos encontramos con que la imparten docentes carentes de ilusión o motivación y de falta de formación, adaptando toda su metodología a la realización del libro de texto o bien reproduciendo los patrones aprendidos en su infancia.

El punto en el que me encuentro en la actualidad, ha sido fruto de un recorrido de ensayos y errores, enriquecido por las distintas etapas educativas por las que he ido pasando. El hecho de haber ejercido docencia en los distintos niveles educativos, Infantil, Primaria, Secundaria Bachillerato y ámbito Universitario, con distintos Equipos Directivos, en diferentes contextos y determinadas circunstancias, me ha enriquecido bastante como profesional y como persona. Me ha ayudado a enfatizar y entender más unos aspectos pedagógicos que otros y a comparar y preguntarme el porqué de muchas circunstancias vividas en diferentes etapas educativas, germinando y encauzado, mi faceta como investigadora. Estas peculiaridades se irán reflejando a lo largo del presente escrito, antropológicamente hablando, ya que, como indicó Aristóteles en dos filosofemas: “toda agente obra produciendo algo similar a él” y “el obrar sigue al ser”. En este sentido, todo producto o todo trabajo humano participa con cierta medida de las características de su autor. Efectivamente, el hombre comunica a sus obras, independientemente de la ejecución que precise la misma, parte de su ser. De todos es sabido que el hombre tiende a humanizar todo proyecto que inicia. Si somos capaces de humanizar cualquier trabajo, y siendo la educación un proceso social y cultural, no cabe duda que debemos humanizar el proceso educativo. Precisamente Kant describió a la tarea educativa como el proceso de “humanización del hombre”

En coherencia con lo anterior, en este trabajo se adopta una perspectiva

humanista de la educación, centrada en la *persona*, que señor de sí y dueño de sus actos, único e irrepetible, perfectible y dirigido a unos fines, un ser que es sujeto natural de derechos y deberes. El ser persona conlleva un enlace de la individualidad con la comunidad, y ello se logra a través de la educación, la cual engloba todas las potencialidades del hombre para la actualización posterior a través de su voluntad. (Vélez-Ramírez, 2008, p.174)

Como nos indica Salkind Neil, “la experiencia personal y los conocimientos de primera mano puede ser catalizador para iniciar una investigación” (1999, p.55), “de eso se trata el proceso de investigación; de averiguar más acerca de algo que ya se conoce parte (1999, p.52). Quizás esta convicción se deba a mi relación directa con el arte. Desde que era una niña he percibido esa sensación de confort que te transmite cuando estás inmersa en una creación, en una realización artística. Es, este convencimiento, el que he intentado transmitirles a mis alumnos/as desde el inicio de mi carrera docente. Deseando siempre discernir entre lo dinámico y motivador o lo repetitivo y poco atractivo; entre lo que forma a la persona o lo que la frustra, entre lo creativo o la mimesis, diferenciar entre el crear con una finalidad, con un objetivo y el copiar sin más.

Evidentemente, como a todo ser humano, el día a día me ha servido para ir formándome tanto a nivel personal como profesional, avanzando en conocimiento y experiencia, prosperando y modelando principios que me sirven actualmente como base de la pedagogía llevada a cabo en las aulas, fruto de continua formación, de continuos intercambios profesionales con compañeros y profesionales en distintos ámbitos educativos y artísticos y sobre todo de continuas reflexiones, tanto las personales, como las realizadas por el propio alumnado, que en definitiva son los mejores maestros, son quienes mejor nos pueden orientar en lo que es positivo o no para ellos, en cuáles son las herramienta que debemos mantener o cambiar para que se produzca ese contacto idóneo para crear en el aula esa magia motivadora que precisa todo proceso creativo.



Siempre lo he vivido desde la perspectiva docente, pero cuando comencé mis estudios de Doctorado y, con ello, mi etapa de investigadora, quise indagar al respecto, tratando de encontrar evidencias y argumentos que demostraran mi posición al respecto. Por ello podría decir, metafóricamente hablando y aprovechando los argumentos de Paul Klee cuando indicó que su modo de aproximación a la realidad era similar al de las plantas y los árboles cuyos frutos y flores en poco se parecían a las arcillas y nitratos del suelo del que se alimentaban (Klee, 1976), que es precisamente este bagaje educativo el que ha hecho germinar en mí la necesidad de reflexionar en torno a mi trabajo, al que realizo en el área artística. De este modo mi intención es aprovechar tantos años de experiencia docente y, a partir de las raíces profundas que me ha proporcionado mi trayectoria profesional, plantear y analizar nuevas formas de trabajo en torno al arte que den respuesta a los problemas del área y reviertan en una mejora de la educación artística.

En línea con esta idea, el principal objetivo perseguido es analizar la repercusión que tiene en el desarrollo del preadolescente la aplicación de propuestas de intervención docente innovadoras que, partiendo de una concepción del arte como sistema de lenguaje que permite la representación y la comunicación de ideas, y del uso de metodologías activas, posibiliten su aprendizaje artístico y afiancen su desarrollo social y creativo

Se trata así, de un trabajo de investigación basado en la innovación y el desarrollo curricular que, como nos indican Efland, Freedman, Stuhr, (2003), continúa siendo hoy día uno de los principales temas de investigación en Educación Artística. En palabras de Marín (2011, p. 273) el desarrollo más importante de este ámbito de investigación “se ha producido durante las dos últimas décadas del siglo XX y continúa creciendo exponencialmente en la actualidad. Durante los últimos diez años se han consolidado los principales temas y metodologías de investigación”.

Pretendo poner de manifiesto si se precisa o no de una adaptación, tanto del discente como del docente, al uso de nuevas metodologías activas, de un

cambio de paradigma que afecta también a la Educación Plástica y Visual y que implica trabajar en el aula tanto los aspectos puramente plásticos que intervienen en la experiencia artística, como los componentes cognitivos y metacognitivos que la caracterizan.

Al contrario de lo que es voz pópuli, las artes precisan de un punto de vista intelectual, no son simples actividades realizadas con las manos, no son actividades solo emotivas sino también reflexivas. (Eisner, 2004) Las artes son muy importantes para el desarrollo del pensamiento, en educación, ayudan a desarrollar aspectos complejos de Langer en "Philosophy in a New Key" existe una conexión entre la mente y el sistema sensorial "*Toda sensibilidad lleva el sello de la mentalidad*" (Márquez y Raigal, 2012, p. 3).

La experiencia artística, entendida como vehículo idóneo para desarrollar la capacidad creadora del individuo, y como sistema de lenguaje que permite la representación y la comunicación de ideas, implica un nivel de reflexión conceptual que involucra tanto lenguajes artísticos como lenguajes expresivos de las distintas disciplinas y del contexto cultural vivenciado.

Como indica Acaso (2009), hay que reivindicar las enseñanzas de las artes y la cultura visual como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto y con los procesos mentales, no podemos limitarla a los procesos manuales, hay que enseñar a ver y a hacer con la cabeza.

Los docentes no debemos quedarnos sentados, hay que renovarse y adaptar las metodologías a la sociedad en la que estamos viviendo. No debemos conformarnos con la ejecución de una educación artística centrada únicamente en la enseñanza y al aprendizaje de técnicas pictóricas o escultóricas, ni limitarnos a la memorización de datos bibliográficos de autores o de obras. (Gadner, 1994) A todo esto debemos añadir la alfabetización visual tan presente en nuestros días y perseguir el desarrollo de habilidades para que puedan no sólo identificar cronológicamente una obra, sino, entender cualquier manifestación artística.

Las artes pueden hacer unas contribuciones muy características. Entre ellas destaco el desarrollo del pensamiento en el contexto de una forma

artística, la expresión y la comunicación de formas distintivas de significados, un significado que sólo pueden transmitir las formas artísticas, y la capacidad de vivir experiencias que son al mismo tiempo emotivas y conmovedoras, experiencias de una naturaleza consumativa, que se aprecian y se valoran por su valor intrínseco. (Eisner, 2004, p.14)

Este es el punto de partida de esta investigación, su principal finalidad: llevar al aula una metodología activa para analizarla y comprobar si su aplicación llega o no a alcanzar los objetivos marcados, y si ésta dota al alumnado de herramientas precisas para su desarrollo integral y creativo.

Para ello me he centrado en **los principios de metodología activa** que, desde la Psicología, nos hacen autores como Vygotsky (1979) y Mead (1973). Ambos autores sitúan los orígenes del constructivismo en los planteamientos iniciales de Sócrates, desarrollados posteriormente por Piaget. Los constructivistas consideran el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimientos, precisando para ello que el fin de la educación sea facilitar el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales a través de un proceso tanto individualizador como socializador. Consideran que el aprendizaje es esencialmente activo, no es ni pasivo ni objetivo, es un proceso subjetivo que cada individuo va modificando permanentemente a la luz de sus experiencias vividas (Abbott y Ryan, 1999).

En las aportaciones de Freire (1970) desde la Pedagogía, o de Habermas (1987) y Beck (1998) desde la Sociología, incidiendo en la importancia de las interacciones sociales para el aprendizaje y el desarrollo personal, indicando que toda persona que forma parte del entorno del individuo, contribuye en parte a su aprendizaje. Igualmente, confieren importancia a la comunicación; así Habermas (1987), en su teoría de la acción comunicativa, pone de manifiesto como todas las personas son capaces de realizar el acto de la comunicación y poseen las habilidades comunicativas básicas, concibiendo éstas como aquella característica que nos permite comunicarnos e intervenir en nuestro entorno (Flecha y Puigvert, 2002).

Me he centrado igualmente **en la importancia del trabajo interdisciplinar**, puesto que la innovación pedagógica actual, como bien indica la ley, lleva implícita la interdisciplinariedad como principio pedagógico; la transversalidad entre las distintas disciplinas implicadas en el currículum, aportando igualmente un nuevo enfoque docente. La interdisciplinariedad es un factor facilitador para que el alumnado pueda identificar y sea capaz de asociar y combinar los conocimientos adquiridos en cada área. Las exigencias del presente nos requieren dejar a un lado las divisiones tradicionales del saber y del conocimiento, implicando un aprendizaje y un quehacer holístico, intercomunicando materias y conjugando saberes con la finalidad de optimizar los resultados y hacerlos coherentes con el quehacer actual.

Otro de los referentes de esta investigación es la **importancia de fomentar el arte en la preadolescencia**. Viktor Lowenfeld y Dale Harris plantean, a partir de sus investigaciones, una idea retomada por Elliot Eisner en el año 1972 en su libro "Educar la Visión Artística", a partir de la cual establecen que el proceso "natural" de evolución del niño en las artes plásticas se detiene en la adolescencia y que, si no existe una inclinación especial de ese niño o un incentivo externo que la provoque, su expresión plástica va a tener muy poco desarrollo o cambios a lo largo de su vida. (Sztem, s.f.).

Precisamente he tenido presente este cambio metodológico como incentivo externo provocador de ese proceso evolutivo artístico que el preadolescente lleva innato y que como docentes debemos potenciarlo, puesto que como indica Eisner "los niños, como cualquiera de nosotros, rara vez emprenden voluntariamente actividades que les producen poca o ninguna satisfacción" (Eisner, 2004, p.15) Por ello, me planteo la necesidad de explorar nuevas formas de intervención docente que les resulten motivadoras y atractivas, de emplear metodologías que desarrollen las capacidades cognitivas, metacognitivas y artísticas del alumnado y el estímulo de la creatividad, la innovación y el trabajo en equipo. Los métodos didácticos estarán basados en la resolución de problemas, la investigación, esquemas de trabajos grupales, los métodos de proyectos, y otros que sean pertinentes al modelo centrado en el discente. (Muñoz, 2007).



Desde hace años, la OEI (Organización De Estados Iberoamericanos) ha considerado el fortalecimiento de la educación artística en la educación de los niños y jóvenes como una de sus señas de identidad. La razón fundamental de este convencimiento hay que encontrarla en sus funciones primordiales, no solo para el desarrollo del conocimiento, sino también de la sensibilidad estética, de la comunicación y de la creatividad. Además, el arte adopta múltiples formas de expresión en las diferentes culturas, por lo que la educación en este campo puede convertirse en una estrategia atractiva y eficaz para una formación multicultural de los alumnos. (*Álvaro Marchesi Ullastres*, Secretario General de la OEI en Giráldez y Palacios, 2014, p. 5)

Marchesi continúa indicando que el fortalecimiento de la Educación Artística precisa de iniciativas en diferentes ámbitos e instituciones con la finalidad de alcanzar los objetivos, destacando entre estas iniciativas la investigación, al proporcionarnos datos informes e interpretaciones que nos ayudarán a tomar conciencia de la situación investigada y orientarnos para tomar las decisiones que mejor se adecuen.

Otro aspecto a tener presente en este trabajo es la **educación artística no formal**, cada vez más presente en España. Me refiero especialmente a la que tiene lugar en los museos como espacio de aprendizaje artístico. En ellos cada vez tienen más importancia los gabinetes pedagógicos que cuentan con personal cualificado que realiza intervenciones educativas y desarrolla trabajos de investigación dirigidos a mejorar, entre otros aspectos, su comunicación con los distintos grupos de interés que asisten al museo dentro y fuera del horario escolar.

Como docente, me planteo la necesidad de vincular estas actividades a las del aula y de incluirlas como parte de los proyectos artísticos que en ellas se desarrollen, entendiendo así el museo como espacio de aprendizaje. En este sentido, aunque existan iniciativas individuales que tienen lugar en los tiempos de

ocio, considero necesario fomentar la colaboración museo escuela para facilitar los procesos artísticos.

Otro aspecto a tener presente, es **trabajar con las familias y concienciarlas de la importancia del arte para el desarrollo de sus hijos/as**. Cuando los padres/madres asisten a las tutorías, se interesan por cómo van sus hijos/as en Matemáticas, Lengua o Conocimiento del Medio en LOE o Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en LOMCE, y en los últimos años, debido al auge de las lenguas extranjeras en la sociedad actual y la incorporación del bilingüismo, también por inglés; pero rara vez te preguntan por E.A. Por otra parte, el lenguaje artístico hace referencia tanto al ámbito de expresión plástica como al musical. Personalmente, soy especialista en ambas disciplinas y reconozco que la música está mejor considerada en nuestra sociedad y por tanto en la educación. Los centros están dotados de especialistas en música, por lo que se respeta más el horario y la materia en sí. Y si ahondamos un poco más, como ha demostrado el análisis de los cuestionarios cumplimentado por los padres, como veremos en capítulos sucesivos, dentro de la educación artística, las madres o los padres se interesan más por la Música que por la Plástica, e incluso en varias ocasiones me han pedido tutorías para aprender ellas música, quieren aprender para poder ayudar a sus hijos/as. En la Educación Plástica, la ayuda que le prestan es realizarle ellos/as los trabajos, para que sus hijos/as puedan ir haciendo otras actividades porque “no tienen tiempo” y de camino “estén mejor presentados, estéticamente hablando”. La colaboración familia-escuela es uno de los nuevos retos que implican las metodologías activas, pero dicha colaboración debe estar bien llevada y coordinada para que sea fructífera.

1.3. ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya he planteado la intención de este trabajo es reflexionar sobre la realidad educativa, sobre ese fantástico viaje que realizamos año tras años todos los docentes y discentes, lleno de altibajos, de momentos gratificantes y de momentos de caos; sobre la superación y renovación de este proceso que compartimos en beneficio de la mejora del desarrollo integral del alumnado y, en

mi caso, de la dignificación de la Educación Artística. Mi objetivo es refrendar o no refrendar la idea de basar el aprendizaje de las enseñanzas artísticas en un proceso creativo y por lo tanto activo y vivo, observando y analizando el rol del docente y del discente en el aula, desarrollando un plan de trabajo que nos ayude a evidenciar o no la idoneidad de lo indicado.

Este gran abanico marca un carácter educativo propio y, nos abre una gran gama de senderos, todos ellos comunes, pero no únicos, que convergen, bajo mi perspectiva, en un mismo proyecto: investigar las repercusiones que comportan las aplicaciones metodológicas en la experiencia artística del preadolescente.

1.3.1. Estudio previo de la metodología de enseñanza y aprendizaje en la Educación Artística

Como indiqué anteriormente, la presente investigación se sustenta en el estudio que, como alumna del Programa de “Doctorado en Investigación e Innovación Educativa”, realicé en el curso 2009-2010 en distintos Centros de la Provincia de Málaga sobre la metodología empleada en E. A. y sobre la importancia de la misma. Los resultados obtenidos me permitieron ratificar lo que ya todos conocíamos: la poca importancia que se le da en las aulas a las materias relacionadas con el arte y la precariedad conceptual y metodológica que afecta a este tipo de disciplinas en el ámbito educativo. El hecho suscita en mi la necesidad de desarrollar nuevas metodologías activas que despierten en el alumnado la inquietud de experimentar y expresarse plásticamente, y de construir conocimientos a partir de su propia experiencia artística, sentando así las bases para la realización de la presente tesis.

A continuación, mostraré un resumen del mismo especificando sólo aquellos aspectos que sustentan la presente investigación.



Dicho estudio se llevó a cabo en cuatro centros (tanto públicos como privados, urbanos y rurales) de la provincia de Málaga. Se trataron las siguientes dimensiones: organización, actividades, contenido artístico, percepción y creación artística, recursos y evaluación.

El objetivo general de la investigación fue “estudiar la realidad educativa en el área de E.A. en el contexto de la Educación Infantil y Educación Primaria”.

La investigación se caracterizó por **una metodología** multimétodo, basada en la complementación. Se realizó un estudio diagnóstico, de casos múltiples, ya que colaboraron en la investigación 4 Centros de la provincia de Málaga de diferentes características, con el fin de obtener una muestra lo más fiable posible.

Participaron un total de:

- 96 alumnos (1º ciclo (2º curso): 22 alumnos, 2º ciclo: 35 alumnos y 3º ciclo: 39 alumnos)
- 68 profesores (Infantil: 17 profesores, 1º ciclo: 17 profesores, 2º ciclo: 17 profesores y 3º ciclo: 17 profesores).

Los recursos utilizados para la recolección de datos fueron, dentro de las técnicas cualitativas, la observación simple y participante no estructurada y la captura de imágenes. Y la técnica cuantitativa se centró en dos cuestionario elaborados y validados por expertos para la ocasión, destinados uno para el alumnado y otro para el profesorado.

Para **analizar los datos** utilicé el programa de análisis: “SPSS 15.0 para Windows”. El estudio de los distintos ítems de los cuestionarios se realizó en base a las tablas de frecuencias y a las tablas de contingencia de los mismos, ateniéndome a las dimensiones indicadas anteriormente.

Tras el análisis de los datos obtenidos, planteé unas **conclusiones**. A continuación, reflejaré sólo aquellas que entiendo como base de la presente investigación.

1. Organización: tiempo, espacio y agrupamiento

- No es totalmente respetable el horario dedicado a las asignaturas artísticas. Igualmente, se puede observar como en el tercer ciclo se respeta más el horario debido a que la organización interna del ciclo demanda un cambio de profesor especialista para impartir las distintas áreas del currículo.

Legalmente hay que **respetar** y se respetan **los horarios** según indica la ley, pero en la práctica la respuesta que predomina es **a veces**, ocupando el tiempo de las materias artísticas para terminar otras asignaturas. El trabajo se realiza en el aula como principal espacio y de forma individual.

2. Actividades

- Es significativo observar cómo, al ir pasando de ciclo, las actividades realizadas van centrándose más en el libro de texto.

- Cuando los profesores **no realizan las explicaciones de las actividades**, es debido, en el 3º ciclo a la falta de conocimientos, en el 1º y 2º ciclo predomina a veces (...). Deduciéndose que cuando no explican alguna actividad o concepto en primaria puede deberse a la falta de conocimientos artísticos

- Con respecto a las actividades hay que destacar que en los tres ciclos **se basan en el libro de texto**

- En lo referente a los contenidos, se observa nuevamente una diferencia entre el 1º y 2º ciclo quienes no concretan los contenidos previos a la unidad y el 3º ciclo que si lo hacen. Pero todos los docentes las **concretan según el libro guía**.

- En el caso de la **calificación** de las mismas hay unificación en los tres ciclos: califican las actividades una a una y hacen la media.

3. Recursos: humanos, materiales, tecnológicos

- No suelen hacer trabajos con la familia, realizando sobre todo lo indicado

en los libros, en las que suelen trabajar el dibujo, sólo la mitad de los participantes trabajan la pintura y muy pocos el modelado y no suelen utilizar las nuevas tecnologías.

- El 75% de **los profesores** presentan una actitud positiva ante esta área
- No suelen prepararse las clases y la gran mayoría no se consideran formados para impartir la asignatura sólo el 28% del total de los profesores poseen conocimientos académicos.

- La mayoría de los profesores trabajan con el libro guía a la hora de programar, basando las actividades en el **libro de texto**

- En el 1º y 3º ciclo predomina el no a la hora de realizar actividades de pinturas independientes al libro de texto, en el 2º se equiparan el no y el sí. En lo referente al modelado y NNTT, hay un predominio del no en los tres ciclos

4. Contenidos artísticos: arte, composición, textura, forma, significado y color

- Sólo un 30% de los alumnos/a consideran que hacen actividades en las que se expresan libremente. Sólo la mitad de los mismos saben qué es la composición de una obra de arte

- La gran mayoría no trabajan la textura y una mínima parte han trabajado distintas formas artísticas para expresarse.

- La gran mayoría han trabajado los colores primarios y menos de la mitad los secundarios y una mínima parte las cualidades del color.

- A pesar de que la gran mayoría de los profesores consideran que el arte sirve para expresar sentimientos, sólo el 41% programa actividades para que se expresen libremente, siendo el 50% de estos de infantil. Destacar, por lo tanto, que a pesar de lo que piensan no lo llevan a la práctica.

- Los profesores indican que no explican lo que es la composición, pero si la tienen presente a la hora de evaluar a su alumnado.

- La gran mayoría no trabaja con sus alumnos la relación forma y significado ni la posibilidad de trabajar distintas formas un mismo significado, ni las dimensiones del color. Si afirman trabajar los colores primarios y no todos los secundarios, coincidiendo con el alumnado.

5. Percepción y creación artística: Percepción, creación artística, creatividad, confianza.

- En los alumnos/as, predomina 'el no' como respuesta a la hora de preguntarles si trabajan actividades de percepción introductorias al tema

- Y 'el sí' en si tiene que realizar las actividades como vienen en el libro equiparándose al 'a veces'.

- Entre los profesores también predomina 'el no' a la hora de realizar actividades de percepción artística previas de introducción.

- A la hora de programar actividades de creación artística, hay una discrepancia entre los ciclos. En el 1º y 2º ciclo predomina el 'a veces', seguido 'del no', y en el 3º ciclo predomina 'el no'

- Todas las etapas están de acuerdo en **respetar la creatividad de los alumnos/as** pero más de la mitad afirman que sólo lo permiten 'a veces'. Preocupándoles, en todas las etapas, el despertar la creatividad y el sentido crítico del alumno al igual que valoran la espontaneidad del alumno/a en la realización de su trabajo y el fomento de la confianza.

- A la hora de **trabajar por proyecto**, predomina 'el no' en los tres ciclos de primaria y el 'a veces' en infantil. Y en todas las etapas predomina 'el no' a la hora de utilizar modelos reales

6. Evaluación

- Predomina 'el no' en los tres ciclos a la hora de hablar tanto de la autoevaluación, como de la evaluación de los compañeros, del proceso de la clase, o del profesorado, así como en las reflexiones sobre el trabajo realizado una vez evaluado.

- La mitad de los profesores afirman realizar evaluación continua y formativa del proceso

- Con respecto a la evaluación cualitativa, en el 1º ciclo predomina 'el no' y en las restantes etapas 'el sí'. Todas las etapas coinciden en su gran mayoría en que no evalúan sólo el resultado y en que si evalúan la motivación.

- Con respecto a evaluar lo que el alumno quiere realizar y no a lo que él espera en el 1º ciclo y en infantil predomina 'el sí' y en el 2º y 3º ciclo el 'a veces'.



Y si lo observamos en conjunto, menos de la mitad lo afirman y contestan “a veces”.

- Un poco más de la mitad de los profesores opinan que no evalúan a todos los alumnos/as por igual partiendo de un patrón predeterminado. Y un poco menos de la mitad indican que toman como referencia para evaluar su propio criterio estético, destacando que en los tres ciclos de primaria predomina ‘el sí’. Evalúan bajo su propio criterio estético.

- A la hora de preguntar si se basan en la mimesis para evaluar, predomina ‘el sí’ en el 1º y 3º ciclo, el a veces en el 2º.

- A la hora de hablar de la autoevaluación, de la evaluación de los compañeros, así como del proceso de enseñanza, sucede igual que en los alumnos, predomina ‘el no’ en los cuatro grupos.

- En los cuatro grupos indican que no evalúan el papel del profesor en Educación Artística.

- Al evaluar la metodología artística y la aplicación de la misma, predomina igualmente ‘el no’.

- Referente a los instrumentos de evaluación de los alumnos, en todos los grupos predomina que si utilizan los trabajos individuales de los alumnos como instrumento.

- No suelen realizar puesta en común de la materia, predominando nuevamente ‘el no’ en primaria y esta vez el ‘a veces’ en infantil.

- Para terminar, consideran que sólo ‘a veces’, los **instrumentos de evaluación** empleados son los más apropiados.²

Todo lo expuesto me ha aportado una base bastante consistente, para poder iniciar la presente investigación.

1.3.2. Estado actual de la revisión literaria

Teniendo en cuenta que, como dice Tejada (1997, p. 44 en Sarmiento, 2007, p.27) “las fuentes documentales son la base de cualquier investigación” expongo a continuación algunos de los estudios previos realizados sobre el tema que se investiga.

² En el Anexo XIII se pueden observar las gráficas de dicha investigación

En este contexto, autores como Efland, Freedman y Sthur, (2003) coinciden, como he indicado hasta ahora, en que uno de los principales temas de investigación en la Educación Artística continúa siendo su desarrollo curricular y la innovación. Como plantean en su libro “La educación en el arte Postmoderno”, se trata de uno de los problemas que tanto intelectualmente como por su interés educativo y su amplia repercusión social, son más dogmáticos en las investigaciones de las didácticas del currículum escolar.

En lo referente a la didáctica de la E.A., autores como Marín Vidal en su libro “Didáctica de la Educación Artística” (2003), o Martínez y Gutiérrez, “Las artes plásticas y su función en la escuela” (2011). Hacen referencia al arte infantil, a su evolución y a las principales temáticas referentes a la didáctica del mismo. Tratan los procesos de las artes visuales en los contextos escolares, los planteamientos didácticos que se precisan para abordar la expresión plástica como área de conocimiento. Así como las principales teorías y modelos en Educación Artística. Ambos libros sirven de orientación para el desarrollo de las artes plásticas en la práctica docente.

Tras indagar al inicio de la investigación en las distintas fuentes de información, me encontré con bastante bibliografía de metodología sobre arte, sobre creatividad, percepción, educación artística, tecnología en a la educación artística, investigaciones sobre E. A. no reglada, sobre E.A. en ESO o en ámbitos universitarios, pero pocos estudios sobre la investigación en el área de E.A. llevados a cabo en las aulas de E. Primaria y en concreto con alumnos preadolescentes del 3º ciclo.

Por suerte, en estos 6 años la revisión literaria se ha visto reforzada bastante por estudios realizados en E. Primaria. Pero no los suficientes centrados en Educación Artística en la preadolescencia. Aunque si podemos indicar que cada vez hay más profesionales implicados en la mejora de la calidad educativa y en concreto en la Educación Artística.



Nos encontramos con Congresos Nacionales e Internacionales dedicados a la Educación Artística, en los que podemos contactar con muchos profesionales con inquietudes, experimentando y diseñando con sus alumnos/as, planteando propuestas nuevas, y luchando en los distintos coloquios y debates por dignificar la asignatura de Educación Artística, realzando todos los valores positivos que fomenta en el alumnado, aunque aquí también se aprecia, como he indicado anteriormente, que la mayor parte de este personal docente trabaja bien en la ESO, bien en estudios Universitarios, o bien en la educación no formal, museos, Centros Culturales. Siempre son experiencias innovadoras que podemos adaptarlas a cualquier etapa educativa, pero pocas centradas en la preadolescencia. Citaré algunos de los que me han servido de referentes, bien por consulta o bien por tener vinculación directa con los mismos, asistencia, colaboración, organización, o participación con comunicaciones.

- “I Congreso internacional de Educación Artística y Visual: ante el reto de lo social. (Sevilla, España. 2006)”
- “III Congreso internacional de Educación Artística y Visual. Pensamiento crítico y globalización. (Universidad de Málaga, España. 2010)
- “IV Congreso Internacional De Arte Infantil y Adolescente: Nuevos Contextos Para El Arte, El Juego Y La Creatividad. (Facultad De Bellas Artes De La Universidad Complutense de Madrid, 2010)”
- “I Congreso Internacional Arte, Ilustración y cultura Visual: Construcción de identidades. (Universidad de Granada España 2010)”
- “II Edición del Congreso Internacional de Arte y Educación: La educación artística como proyecto común europeo (Facultad de Educación de Badajoz. España 2011)”
- “IV Congreso internacional de Educación Artística y Visual: aportaciones desde la periferia (Jaén, España. 2012)”
- “IV Jornadas internacionales de Investigación en E. A. (Valencia, España. 2012)”
- “V Congreso internacional de Educación Artística y Visual: Educación artística y Acción social. (Huelva, España. 2015)”



También nos encontramos con bastantes tesis que tratan el tema de la Educación Artística, pero la mayoría se basa nuevamente en la Educación Artística Universitaria, en la Educación Artística en la etapa de Secundaria o en los Museos. Aunque continúan siendo pocos los casos de investigación realizados, en la actualidad si se encuentran estudios al respecto, llevados a cabo en primaria y en concreto en el 3º ciclo, tanto en Educación Plástica, como musical. Si nos encontramos con más tesis que trabajan en primaria, pero con futuros docentes:

- Palacios (2005). La comprensión del entorno construido desde la educación artística. Una propuesta para la educación primaria y formación inicial del profesorado. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid).

- Santervas (2007). Una Propuesta Didáctica De Investigación: La Historia Del Arte Y La Educación Plástica De Tercer Ciclo De Primaria (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid).

- Raquejo (2008). Intervenciones Artísticas en “Espacios Naturales”: España (1970-2006). (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid).

- Alonso (2011). La formación del alumnado de magisterio en Educación Artística. Un estudio de caso a partir de las historias de vida de futuros docentes de la Universidad de Alicante. (Tesis doctoral, Universidad de Valencia).

- Delgado (2011). Arte y Naturaleza, El Land Art como recurso didáctico para la Educación Artística (Universidad de Sevilla).

- Palacios (2011). La Comprensión del Entorno Construido desde La Educación Artística. Una Propuesta para Educación Primaria y Formación Inicial del Profesorado (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid).

- Flores (2012). Herramientas innovadoras en la educación artística: metodologías actuales para la formación del profesorado de Primaria. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid).

- Gamella (2015). Bioarte: Procesos biotecnológicos, retos sociales y educación artística en la primera década del siglo XXI (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid).

Destacar igualmente como cada vez podemos leer a más expertos españoles e internacionales que se dedican a dignificar y resaltar la importancia de la Educación Artística, cuyas aportaciones se podrán ir apreciando en las reseñas que aparecen a lo largo del trabajo de investigación.

Por último, creo conveniente mencionar en este apartado, como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) también ha contribuido a esta mejora al organizar dos conferencias mundiales sobre Educación Artística: la primera en Lisboa en 2006 y la segunda en Seúl en mayo de 2010. En el documento de conclusiones, los términos claves venían asociados a la E. A. y entre ellos a la capacidad creadora mencionada por Lowenfeld, impregnada en esta ocasión por nuevos matices como la creatividad en las instituciones y los vínculos a los nuevos contextos sociales:

Las sociedades del siglo XXI exigen cada vez más trabajadores creativos, flexibles, adaptables e innovadores y los sistemas educativos debe ajustarse a esta nueva situación. ...La educación artística constituye asimismo un medio para que los países puedan desarrollar los recursos humanos necesarios para explotar su valioso capital cultural. La utilización de estos recursos y este capital es vital para los países si desean desarrollar industrias e iniciativas culturales fuertes, creativas y sostenibles, las cuales pueden desempeñar un papel clave al potenciar el desarrollo socioeconómico en los países menos desarrollados. (UNESCO, 2006: 4, citado en Marín 2011, p. 2016-2017).

CAPITULO II:

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 ARTE Y EDUCACIÓN. CONCEPTOS BÁSICOS

2.1.1. Educación

2.1.2. Arte

2.1.3. La Educación Artística en Educación Primaria 69

2.1.3.1. Bienestar emocional de la E. A. Educación Plástica y Musical

2.2 CUESTIONES QUE ARGUMENTAN LA NECESIDAD DE UN CAMBIO METODOLÓGICO

2.2.1. Calidad del Sistema Educativo. Convergencia con Europa. Disposiciones de la UNESCO

2.2.2. Referencias legislativas

2.2.3. Cambio de modelo social. Nuevas exigencias en la escuela

2.2.4. El preadolescente

2.2.4.1. Arte infantil. El preadolescente

2.2.5. Autoconcepto / Autoestima

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

2.2.5.1. La autoestima en el preadolescente

2.3 EDUCACIÓN ACADÉMICA TRADICIONAL VERSUS EDUCACIÓN ACADÉMICA ACTIVA

2.3.1. Opciones metodológicas

2.3.1.1. Elección metodológica

2.3.1.2. Metodologías didácticas expositiva o tradicional

2.3.1.3. Metodologías activas

2.3.1.3.1. Por qué metodologías activas

2.3.1.3.2. Metodologías para el desarrollo de competencias

2.3.1.3.3. El docente, agente generador de un buen clima en el aula

2.3.1.3.4. Rol de la familia

2.3.4. La Motivación y creatividad como base de aprendizaje

2.3.4.1. Motivación

2.3.4.2. El espacio educativo como agente motivado

2.3.4.2.1. Ambientes museísticos

2.3.4.3. creatividad

2.3.5. Recursos educativos

2.3.5.1. Nuevos recursos didácticos

2.3.5.2. El libro de texto como material curricular

2.3.5.3. Análisis del libro de texto: Abre la puerta

2.1. ARTE Y EDUCACIÓN. CONCEPTOS BÁSICOS

2.1.1. Educación

El concepto de educación a lo largo de la historia de la humanidad, ha ido paralelo al concepto filosófico y humanista del individuo, adaptándose a las necesidades y a los imperativos de cada época. Ha estado en manos de los estamentos sociales que ejercían el poder; aristocracia, clero, burguesía, evolucionando al unísono la finalidad y la puesta en práctica del proceso de enseñanza aprendizaje.

La Historia de la Educación ha tenido un peregrinar evolutivo. Podríamos decir que, se ha movido desde la exclusión hasta la inclusión o, mejor dicho, desde una educación elitista y poco antropocéntrica, hasta una educación universalista teniendo como ejes axiales cualificadores al propio individuo y al contexto en el que está inmersa.

El termino “Educación”, proviene del etimológico “educare” que significa conducir, orientar o guiar. En este sentido, la historia de este significado, ha tenido un itinerario distinto, desde simple instrucción o formación, hasta adoctrinamientos, escuelas libres de pensamiento, etc.

En los albores de la humanidad, los conocimientos eran transmitidos oralmente, de generación en generación, a través del contacto y las relaciones comunicativas con los demás.

La aparición de la escritura supuso la primera revolución en el ámbito educativo al permitir la conservación, el acopio y la transmisión del conocimiento acumulado a lo largo de la historia. Posibilitó la vinculación de los conocimientos procedentes de distintas ramas del saber. Permitió establecer una visión global del conocimiento humano.

En la Grecia Platónica, los estudiantes eran educados según sus capacidades personales y destinados a ser miembros estamentales. Aristóteles centraba los fundamentos educativos en la ética y subordinaba la educación a la filosofía de los valores.

En Roma, entre otros cometidos, educaban para realizar cumplimientos públicos, para las tareas de gobierno. Se educaba en pro de la ciudad, no del desarrollo del individuo. Ejemplo de ello lo encontramos en la obra de Quintiliano “Instituciones oratorias”, quien ponía el acento educativo en el funcionalismo hacia la política, ámbito en el que la oratoria juega un papel importante. Instaurándola como materia en su programa educativo. Puesto que tanto la oratoria como la política precisa de un público, se pueden considerar como dos conceptos terminológica y gramaticalmente afianzados a un léxico troncal común.

Al llegar a la Edad Media, las posiciones aristocráticas y el poder social evoluciona. Aparecen cambios importantes de mano de teóricos fundamentales, como San Agustín y Santo Tomás. La Edad Media, se caracterizaba por centrarse en lo divino, en la fe, como medidores de todo lo demás. Todo está sometido a Dios y su balanza. La fe como hegemónica, poco a poco fue cohabitando con la razón, a través de conceptos como la autonomía de la voluntad, el libre albedrío, etc. Uno de los propugnadores de este cambio hacia la razón fue Santo Tomás, iniciándose así lo que sería la filosofía moderna.

En la Edad Moderna, coetánea al Renacimiento, se realza la aristocracia y la Nobleza. La Educación como en las épocas anteriores seguía a cargo de la Iglesia, centralizándose en el Príncipe y en la Nobleza. Hay que destacar a Vives quien empezó a hablar de la Educación para la mujer, naturalmente con un carácter acentuadamente cristiano. Fray Luis de León, con su obra “*La perfecta casada*”, también analizó como debe educarse a la mujer. Uno de los inaugurales planes teóricos de estudios fue el diseñado por el clérigo portugués Verney, bajo el título de *El “verdadero método de estudiar”*. En este tratado recomendaba que las clases no fuesen muy numerosas, propugnaba la buena relación entre el docente y alumnado y, la ausencia de los castigos físicos.





Con la llegada de la Ilustración, Carlos III hizo reformas educativas importantes, y de alguna forma se asentaron las bases del modelo de escuela actual. En esta época, al ser expulsados los Jesuitas, se instigó el aumento de la enseñanza desde una inversión pública. A esta le siguió la etapa fernandina, con periodos crispados en la tensión entre el predominio de la Iglesia, de la que era partidario el monarca, y la educación pública.

En el siglo XIX aparece la llamada Ley Moyano, con la intención de luchar contra el analfabetismo. La primera parte del siglo XX, se caracteriza por una educación bajo el prisma de la doctrina. Posteriormente, con la llegada de la II República, la educación tuvo un desarrollo muy intenso, considerándose una función esencial del estado, instaurando una enseñanza primaria gratuita. El periodo político contiguo fue el franquismo, en el cual, en materia educativa, se dictaron tres leyes: *“Ley de Instrucción Primaria de 1945”*, *“Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953”* y la *“Ley General de Educación de 1970”*. En estas leyes trataron asuntos como la metodología, las evaluaciones, etc., y se le dio importancia a la formación profesional. Fue una época ulterior a una guerra civil y una dura postguerra que acaecía de catástrofes estructurales, laboralmente hablando y precisaba de formación profesional con vistas a una salida laboral.

A este periodo histórico y educacional, le prosiguió la Democracia. Este periodo se caracteriza por unas sucesión de leyes, marcadas por los cambios políticos acaecidos: *“Ley orgánica de estatutos de centros escolares (LOECE 1980)”*, *“Ley orgánica del derecho a la educación (LODE 1985)”*, *“Ley de organización general del sistema educativo (LOGSE 1990)”*, *“Ley de participación, evaluación y gobierno de los centros docentes (LOPEG 1995)”*, *“Ley orgánica de las cualificaciones y de la formación profesional (LOCFP 2002)”*, *“Ley orgánica de calidad de la educación (LOCE 2002)”*, *“Ley orgánica de educación (LOE 2006)”*, *“Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 2013)”*.

Con este despliegue de leyes, se aprecia como nuestro sistema educativo adolece de un buen cuerpo legislativo. En los inicios de la Democracia podía tener sentido, pues se estaba forjando el corpus democrático en todos los estamentos. Pero transcurrido ciertos años, no considero propicio el hecho de que, cada vez



que se produce un cambio político, implique un cambio legislativo en la educación, con todas las consecuencias que este acarrea a nivel práctico y económico. Con todo mi respeto hacia los políticos lo considero, una falta de respeto hacia los profesionales de la educación y hacia el propio alumnado. Bajo un prisma personal, estimo que el organismo que rige el sistema educativo debería estar formado por expertos en la materia, con experiencia docente y sobre todo ser un organismo apolítico, en pro de una estabilidad y una educación de calidad.

En esta progresión legislativa también se aprecia un cambio a la hora de concebir el concepto de educación y con ello el concepto de **metodología** y el papel del docente y del discente. Nos encontramos con una metodología tradicional, unidireccional y memorística, en la que el protagonista es el profesor, quien posee el conocimiento y lo transmite a un receptor, el alumno/a, con un papel pasivo, cuya relación se centra en la jerarquía y no en la afectividad. Creando una institución sin implicaciones en la sociedad. Este sistema continúa aún vigente en muchas aulas y debemos luchar en pro de un sistema educativo actual en el que imperen los cánones opuestos a los indicados. Situando al alumnado en el centro del proceso educativo. Hay que destacar que con la LOE se incorporan a nuestro sistema educativo las competencias, como un aspecto fundamental y novedoso del proceso educativo. Ya no se evalúan contenidos, se debe evaluar la consecución o no de las competencias, la capacidad para aplicar de forma integral los contenidos de cada etapa educativa.

Se pasa de “Enseñar para saber y transmitir unos conocimientos” (lección magistral) a “saber para actuar y construir el conocimiento” (aprendizaje centrado en las competencias). Estas dos líneas marcan unas directrices concretas. Mientras que las lecciones magistrales, centradas en la lectura y explicación del libro de texto, presentan unos contenidos aislados y acotados, dirigidos por el docente, carentes de significado para el alumno/a, con la única finalidad de ingerirlos y volcar posteriormente lo asimilado para luego olvidarlo. El aprendizaje basado en la adquisición de competencias precisa de un aprendizaje activo, en el que el alumno/a cobra protagonismo en su propio proceso, al tener que indagar y buscar los contenidos necesarios para forjar el conocimiento planteado.



Este tipo de **educación** viene más en consecuencia con la definición que hace de dicho termino el Diccionario de la Psicología de Sillamy, el cual indica que podemos entender la educación como “arte de desarrollar las cualidades morales, intelectuales y físicas, que posee el niño en estado potencial. La educación no pretende modificar la naturaleza del educando, sino ayudarle a desarrollarse armónicamente en su medio” (p.107). Dicha definición se muestra más acorde con el discurso que pretende transmitir la presente investigación.

Hoy día se considera a la educación un derecho universal intransmisible según se recoge en la Declaración Universal de los derechos humanos, en su artículo 26:

I. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

II. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

III. Los padres tendrán derecho preferente de escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

A este derecho, se añade la necesidad imperante de desarrollar actitudes y procedimientos creativos. La línea metodológica actual busca una proyección educativa que influya directamente en la formación integral del alumnado.

La educación debe ir en consonancia con la sociedad en la que se mueve el alumnado, “porque el único sistema de mantener nuestra casa en pie consistiría en modificarla para adaptarse a los nuevos tiempos” (Acaso, 2009, p. 24).



Eisner, (2002), al hablarnos de la escuela que necesitamos, nos indica que como docentes tenemos que ser formadores. Los seres humanos nacemos con cerebro y la misión de la educación es convertir los cerebros en mentes, el docente tiene el importante papel de actualizar y socializar al individuo, tiene un importante papel en la formación de las mentes.

El objetivo de la educación, como indica Esteve (2010), es formar a personas autónomas y responsables, con valores y normas propias fruto de su propia reflexión y no de una imposición externa. Dicho autor indica cuatro criterios comunes a todos los procesos educativos: criterio de forma, de contenido, de uso y de equilibrio. La educación debe respetar la libertad y la dignidad de la persona; criterio de forma. Debe ser un aprendizaje de contenidos moralmente irreprochables y que hagan que el niño entienda mejor la realidad; criterio de contenido. Debe ser útil para el alumno/a y éste debe comprender su importancia; criterio de uso. Debe conseguir una personalidad integrada en el niño; criterio de equilibrio.

Read (1996), sienta la necesidad de “fomentar el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual, armonizando al mismo tiempo la individualidad así lograda con la unidad orgánica del grupo social al cual pertenece el individuo” (p.33)

Hay que transmitir en los alumnos/as una ilusión, fomentando en ellos aquellas actitudes y aptitudes que les permitan vivir en la sociedad actual, por lo que debemos potenciar en ellos/as un espíritu crítico y creativo acorde con las necesidades imperantes de nuestra sociedad.

La educación para Esteve (2010), es un “... Conjunto de los procesos de aprendizaje que realiza una persona. Los mapas conceptuales se llaman “red nomológica” porque nos establece las normas con las que usamos la red de palabras que nos permite hablar de un tema...” (p. 8)

La capacidad de aprender del individuo debe ser abierta. Debemos considerar como prioritario el saber que nunca acaba. Berger, A. (citado en

Aldecoa, 2005) indica que la educación nueva no se limita a un período de la vida, sino que se extiende desde el principio hasta el fin de la existencia.

Debemos educar como bien hacer referencia Esteve (2010), desde la libertad para educar en libertad. Esteve, en la línea de Dewey, habla de la educación basada en los principios de la democracia. Dicho autor sólo entiende la educación basada en la libertad y en los valores, teniendo presente que, como bien indica, el docente enseña no solo con lo que dice, sino también con la forma de decirlo y con los gestos que emplea. Transmite valores continuamente, por ello hay que procurar que dichos valores sean positivos.

Pero, ante todo y totalmente de acuerdo con Aguayo y Merodio (2004), “hay que educar para ser felices. Para ello necesitamos ser personas maduras, con nuestra sensibilidad y nuestras capacidades bien desarrolladas, y con los resortes interiores necesarios para enfocar lo que nos sucede de manera positiva. La felicidad no está fuera, sino dentro de nosotros mismos” (p. 314)

Cuando aprendemos a respetarnos a nosotros mismos, nuestro nivel de empatía hacia los demás aumenta, lo que se traduce en una acción mutua, en una contribución cooperativa. Cuando se tiene presente la autoestima del alumno/a, se puede educar en la responsabilidad hacia los propios actos, sintiéndose participe del proyecto grupal.

Al centrar la educación en los valores de la persona, la motivación viene por sí sola, el sujeto vive en una continua retroalimentación y por lo tanto en una continua motivación, alimentada de la propia adquisición de los conocimientos trabajados.

2.1.2. Arte

El arte es la misión más sublime del Hombre porque es un ejercicio de la mente en busca del entendimiento del mundo y hacer que sea entendido (Rodín)

Al igual que sucede con la educación, el concepto de arte ha ido también paralelo al concepto filosófico y humanista del individuo evolucionando según las necesidades de cada sociedad. Ha estado supeditado a los grupos sociales ostentadores del poder. El arte surge del ser humano al formar parte de una sociedad o colectividad con unas finalidades concretas. Se puede considerar como la manifestación de la actividad humana, individual o colectiva, mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada, interpretando su realidad, bien real o bien imaginaria, con recursos sonoros, corporales, lingüísticos, plásticos, visuales, digitales o tecnológicos.

Si nos centramos en las artes plásticas y visuales, podemos decir que históricamente se han considerado como expresiones de las artes plásticas a las obras realizadas por pintores, escultores, dibujantes y arquitectos. Estudiadas desde la perspectiva de la denominada Historia del Arte “la historia de los distintos modos de percibir y representar las realidades internas y externas del ser humano” (Alcaide, 2003, p.21) Hoy día. El concepto de disciplinas artísticas, al igual que el del propio arte y del artista, ha ido evolucionando con la propia historia y circunstancias sociales. En la antigüedad no existía el **concepto** del artista, eran artesanos que trabajaban por encargo, sin ningún reconocimiento. Dicho concepto fue evolucionando con el paso del tiempo, adquiriendo distintas concepciones. Para historiadores como Gombrich, no existe realmente el arte como tal, tan solo hay artistas. El concepto moderno de arte, dio un nuevo giro permitiendo incorporar, no solo las expresiones clásicas del arte, sino también nuevas formas de manifestación artística, realizadas con elementos tanto convencionales como no convencionales. Con Marcel Duchamp aparece una nueva perspectiva del concepto de arte. Con él surge la crisis del arte tradicional. En 1917 exhibe la “Fuente” en el Salón de Artistas Independientes, dando paso al arte conceptual. Adquiere mayor importancia lo que representa que al objeto

representado.

Actualmente, los estudiosos de la materia, no llegan a unificar las definiciones, pero si unifican criterios, ponen sobre la mesa la idea de que para que se produzca el arte el hombre debe tener una conciencia artística. Si no es así no estaríamos hablando de arte, sino de otro tipo de manifestaciones humanas de diversa índole.

Hauser (1969), refiriéndose a las primeras manifestaciones pictóricas ubicadas en la prehistoria, manifiesta que: “No hay nada que pueda justificar la presunción de que el arte sirviera para otro fin que para procurar directamente el alimento; ...la pintura era al mismo tiempo la representación y la cosa representada, era el deseo y la satisfacción del deseo a la vez” (p. 20)

En el antiguo Egipto se regían bajo el canon escultórico por el cual la figura humana debe tener dieciocho puños de alto, distribuido proporcionalmente: seis desde los pies hasta las rodillas, diez desde las rodillas a los hombros y dos para el rostro.

En la época clásica, de Grecia y Roma, el arte se identificaba con la belleza. En aquel entonces, no se consideraba arte el producto de una destreza, por encima de todo estaba la producción en sí, el dominio de las reglas, el conocimiento experto (Tatarkiewicz ,1995). El arte no se consideraba un trabajo racional, estaba sometido a una regla. Policleto, escultor griego del s. V a.C. plasmó en su libro técnico “*El Kanon*” las nuevas directrices del canon de belleza clásica, ejemplificándolo en sus dos obras maestras: “Doríforo y Diadúmeno” estableciendo que la altura perfecta de la figura humana corresponde a siete veces la altura de la cabeza. Para conseguir una representación exacta de la realidad, pone en práctica en el Dorífono el contraposto. Influyendo posteriormente en la escultura renacentista. En el siglo IV a. C., escultores como Lisipo o Praxíteles estilizan la figura traspalando la medida a 8 cabezas en lugar de siete. Los escultores del siglo IV Praxítele, Scopas y Lisipo, buscan mayor expresividad y movimiento, reflejándolo en la “curva praxiteliana”.



En la Edad media según los estudios de Tatarkiewicz (1995) el concepto de arte estaba agrupados en las artes liberales, consideradas más importantes y puramente mentales, en las que estaban incluidas la gramática, retórica, lógica, aritmética, geometría, astronomía y el estudio de la teoría musical. Y las artes comunes, áreas que se basaban en un trabajo físico y que abarcaban: lanifium, armadura, arquitectura, navigatio, agricultura, venatio, medicina y theatrica. Como se puede observar la pintura y la escultura no están incluidas en ninguno de los dos grupos. En aquel entonces, la pintura y la escultura tenía una función puramente narrativa, transmisora de mensajes y relatos bíblicos.

Con el nuevo cambio social, la sociedad feudal, aparece un nuevo concepto de arte, se irradia un arte homogéneo “y se inclina a dar del mundo una representación en la que todo, las fisonomías como los paños, las grandes manos gesticulantes como los árboles pequeños con ramas como de palmera, así como las colinas de hojalata, está reducido a tipos” (Hauser, 1969, p. 245).

No fue hasta el Renacimiento cuando se empezó a valorar el arte y con ello a los artistas. Comenzó a apreciarse disociado de las ciencias, cobrando importancia entre los distintos estamentos sociales. Esta nueva visión provocó la necesidad de ubicarlo en un lugar propio y merecido, con términos y conceptos apropiados, otorgándole el valor merecido. En el siglo XVI se consolidó el concepto de arte y se le otorgó el termino conocido hoy día de “bellas artes” (Tatarkiewicz, 1995).

Con la Revolución Francesa, al sentarse las bases de la democracia moderna y atendiendo a la historiografía clásica, se marca el inicio de la Edad Contemporánea. El siglo XIX abre nuevos horizontes políticos y con ello también ideológicos. Se producen unas transformaciones aceleradas a nivel social, económico y tecnológico. Socialmente se construye una sociedad de clases presidida por la burguesía. La ciencia y la cultura inician un periodo de extraordinario desarrollo y fecundidad. Como consecuencia se produce un nuevo concepto de arte, “por primera vez se encarece de manera bien expresiva que el arte no debe ser un mero adorno en la estructura social sino una parte de sus fundamentos; ...debe instruir y perfeccionar, espolear a la acción y dar ejemplo” (Hauser, 1969, p. 327).



El arte contemporáneo se abre cada vez más al público y a los mercados. Esto implica verse sometido a los impactos de los nuevos medios de comunicación de masas, provocando una crisis de identidad. Dicha crisis dará pie a las vanguardias artísticas características del siglo XX. Esta época se puede definir como un periodo de ruptura con el academicismo y por sus tratados sobre el arte. Se caracteriza por la libertad de expresión, se altera la estructura de las obras, se desordenan los parámetros estéticos formales, cobran protagonismo aspectos que antes pasaban desapercibido y se abordan temas tabúes.

En el siglo XXI se habla de “Cultura Visual” “Los mundos visuales son los mundos paralelos al mundo real, los cuales se han construido a través del lenguaje visual y tienen una influencia en nuestra realidad y nuestros quehaceres cotidianos cada vez mayor que la propia realidad” (Acaso, 2006, p. 16). Y se habla del arte como parte de la misma. Como nos indica Hernández (2003, p. 47) hoy día el arte “actúa, sobre todo, como un mediador cultural de representaciones sociales, relacionadas con la belleza, la religión, el poder, el paisaje, las relaciones sociales, el cuerpo, etc.” Como bien nos indica, lo que en la actualidad, en un momento determinado puede ser arte, en la taxativa concepción del término como tal, rápidamente es absorbido por la sociedad de masas quien se apropia del acto, objeto o imagen, lo manipula y malinterpreta y pasa a ser todo menos arte, o bien, determinadas entidades en pro de lo económico, lo convierten en arte-espectáculo, muy alejado del concepto inicial, dado por de su creador artista.

A este respecto Díaz (2011) nos clarifica que “los productos utilizados en la comunicación visual no son siempre artísticos, la mayoría de los que consumimos cotidianamente no han sido creados con esa intencionalidad, aunque unos y otros comparten los códigos de la comunicación visual (P.165)

Como nos indica Maeso (2008) “Los medios de comunicación de masas y en particular la televisión, tienen un gran potencial para la educación en valores en la sociedad actual. Los medios se caracterizan por utilizar la conjunción de palabras, imágenes y sonidos para convencer, empatizar, comunicar y vender todo tipo de productos, ideas y visiones del mundo” (p. 421). Pero como bien nos indica dicho autor estos medios tienen un gran poder “El gran poder simbólico de

las imágenes y su enorme capacidad de sugestión propician que los y las profesionales que trabajan en estos medios empleen sofisticadas técnicas de realización de imágenes para su difusión, consumo y disfrute”

Siguiendo a Acaso (2006.b en Díaz, 2011) una de las diferentes clasificaciones de los productos visuales es la que los agrupa en informativos, comerciales y artísticos.

La función principal de los productos visuales comerciales es la venta de un producto o servicio. Pueden estar orientados a vender o a entretener y los podemos encontrar en el punto de venta o fuera del punto de venta. Los productos visuales comerciales tienen entre sus características la creación multigrupal y su carácter efímero. En cuanto a los productos visuales artísticos en nuestra cultura contemporánea, son dos los factores diferenciadores: la intención de los artistas por crear conocimiento crítico que genere un significado personal en el espectador; y la necesidad de crear este conocimiento mediante un código nuevo.

Visto lo anterior, podemos afirmar que nos encontramos con un “hiperdesarrollo del lenguaje visual”, situación que hace necesaria la formación de los individuos en este ámbito, de manera que sean capaces de percibir y comprender adecuadamente si los productos visuales están realizados con intencionalidad artística o no. (Díaz, 2011, p. 165)

Nos movemos en una sociedad caracterizada por la velocidad del cambio. Todas las generaciones precisamos aprender a aprender, no nos queda otra que, como indica Umberto Eco (2002), “habituarse a no habituarse nunca” (p. 229). Debemos encontrar el lugar que nos corresponde en la sociedad en la que vivimos, sin acomodarnos en este, siendo conscientes de los continuos cambios imperantes en la misma; “el arte, en realidad, no ha hecho más que respetar el ritmo que la ciencia ha dado a nuestro modo de ser en el mundo; no ha podido esperar a que su público se acostumbrase a una solución para proponer otra, porque en realidad se trataba de habituar a un público a no adquirir hábitos, habituarse a la sucesión, a no descansar nunca en un modelo adquirido”. (Eco, 2002, p. 229).



Esta función pedagógica del arte, también es corroborada por Eisner (2004), “si las artes enseñan alguna lección, esta lección es la importancia de prestar atención a lo que se tiene delante, de ralentizar la percepción para que la eficacia pase a un segundo plano y predomine la búsqueda de la experiencia. Hay demasiadas cosas en la vida que nos impulsan a lo breve, a lo superficial, a lo eficaz y a lo que se puede aplicar en el menor tiempo posible” (p. 251)

Podemos decir que el arte es una noción abstracta y atemporal. Es fruto del concepto del ser humano que lo crea, y del observador que interpreta la obra de arte en base a su propio sistema de valores. Es “la actividad por la cual las experiencias del mundo sensible percibidas por el artista según las modalidades del plano estético se incorporan a una materia y son llamadas a constituirse en el plano artístico” (Eco, 2002 p.152).

El arte se puede constituir siguiendo a Ros (s.f.) como una actividad social, presente en la vida cotidiana de las personas y nos ayuda a distinguirnos de los demás seres vivos. Forma parte de la experiencia pública, como vía de manifestación de la cultura y nos muestra por sus características dos dimensiones:

El arte como lenguaje. A través de él podemos manifestar ideologías, emociones, nuestra subjetividad, la perspectiva y crítica propia de la realidad... Es un medio de comunicación y como tal es un lenguaje constituido por un conjunto de signos, de señales articuladas en función de unas determinadas reglas cuya finalidad es la de comunicarnos algo.

El arte como medio específico de conocimiento. y construcción de ideas. Analiza símbolos corporales, musicales, visuales, dramáticos... así como valores culturales, técnicas, estilos, interpretar y cuestionar el contenido artístico... Es un medio que nos permite conocer, analizar e interpretar, producciones estéticamente comunicables mediante los diferentes lenguajes.

Con todo lo expuesto, podemos decir que es una ardua labor el concretar una definición única, real y verdadera de arte. No podemos limitarnos a concebir



el arte desde un único matiz. Debemos tener presente la multiplicidad de perspectivas prácticas y complementarias que lo confortan: percepción, expresión, comunicación, sensorialidad, estética, belleza, producción, concepto, cognición, independencia, vivencia, trascendencia, reivindicación... Precisamente Arañó (1993) destaca que el hecho de poder concebir el arte desde distintas concepciones dificulta la definición del mismo. Indicando entre otras las siguientes:

Semánticamente: proviene del término griego *tejnè* con el que se aludía a la destreza que se requiere para conseguir algo...

Antropológicamente: se relaciona con la manifestación productiva de una cultura o civilización.

Estéticamente: alude al término de belleza.

Económicamente: se refiere al valor crematístico del producto de ese arte, a sus posibilidades comerciales.

Sociológicamente: la obra de arte puede entenderse como un valor existencial, individual o colectivo, como una declaración del ser humano.

Popularmente: toma la acepción de todo saber no metódico, poco riguroso, opuesto a la ciencia y que para ejercitarlo se necesitan más cualidades o talento que capacidad intelectual (p. 13)

En concreto Read (1996) no arroja una definición como tal, sino que entiende el Arte “como parte del proceso orgánico de la evolución humana y, por consiguiente, como algo totalmente distinto de la actividad más o menos ornamental, función que le adjudican por lo general los biólogos, psicólogos e historiadores”. (p. 38)

Si lo consideramos como un proceso orgánico del ser humano, podemos decir como indica Huyghe (1977): “No hay arte sin hombre, pero quizá tampoco hombre sin arte” (p. 62). Es decir, el arte es recíproco al ser, y se convierte para las personas en un intercambio auténtico con aquello que nos rodea, una exaltación de los sentidos, una experiencia que, como expresó Dewey (citado en Eisner, 2004): “vivifica la vida” (p. 95).

Concluiré con una cita de Herbert Read que sintetiza todo lo indicado:

No existe un tipo de arte al que deban conformarse todos los tipos de hombre, sino tantos tipos de arte como tipos de hombre; y las categorías en que dividimos el arte deben corresponder naturalmente a las categorías en las cuales dividimos a los hombres (1996, p. 51)

Si orientamos la mirada hacia los **Centros Escolares**, hay que destacar, que el hecho de que nos encontremos inmersos en “la sociedad de la imagen”, en “la era digital”, en “la era de la imagen” (Nacach, 2004), no es ápice para dar por sentado que en dichos centros se haya hecho eco de los avances y se haya abandonado el libro de texto y las clases magistrales en pro de la nueva concepción de arte. En la mayoría de las aulas continúan sin ponerse en funcionamiento las metodologías activas en las que el alumno/a se implica en su proceso indagando y buscando los contenidos requeridos. Quizás este tipo de enseñanza no se pone en funcionamiento porque como indica Monereo (1994), involucran un esfuerzo a la hora de planificar, de controlar el proceso y de volver al estado inicial.

Las imágenes son algo que debemos tener presente en todos los procesos educativos independientemente del área que tratemos. Como bien dijo Aristóteles, “El alma jamás piensa sin una imagen”. Al área de Educación Plástica y visual, nos corresponde la ardua tarea de educar en la imagen y para la imagen. De concienciar al ámbito educativo de que la imagen como indica Abramowski, (2007), no es una herramienta para facilitar la enseñanza, no es una dama de compañía de los textos. Hay que alfabetizar al alumnado en la imagen para que conozca los factores que la determina, su dinámica interna, su génesis. Tanto el docente como el alumnado, deben tener presente el potencial educativo que nos ofrecen las imágenes. Acaso (2009), afirma que la Educación Artística nos enseña a analizar el lenguaje visual y a desarrollar una conciencia crítica social.

A pesar de que la propuesta curricular enfatice el “aprender a aprender” y la “búsqueda y tratamiento de la información”, la realidad es que a pesar de haberse producido cambios tales como algunas herramientas o los vocablos

empleado en las programaciones, la didáctica continúa igual. El sistema continúa encasillado en los mismos cánones educativos, regidos por el espacio, por los horarios, por la falta de recursos o condiciones para utilizarlos correctamente, y sobre todo, continúa utilizándose como principal y en ocasiones como único recurso educativo, el libro de texto. No se puede fomentar un arte actual basado en la libre expresión, cuando es el libro de texto es el que manda en el aula.

Son muchos los autores que se han interesados y han investigado sobre el arte y la educación. Desde finales del siglo XIX, ya se batallaba por una educación por y para el arte. Influyendo en el concepto y en la finalidad del arte en sí y con ello en los aportes educativos del mismo. Declinándose por un arte que sirva no solo para formar artistas, sino para fomentar el desarrollo integral de la persona.

De aquí, se deduce la relevancia de que las escuelas, espacios donde niños y niñas pasan gran parte de sus vidas, no nieguen esa parte intrínseca expresiva y creadora que posee cada educando, ese instinto constructivo y vivo que posee, ni esa necesidad de experimentar, de crear y de ser valorado. Como bien expresan Cafal y Fontal (2010): “La Educación Artística no se ocupa del arte, las artes o sus diferentes partes, sino de la educación vinculada a todo ello. Es, por tanto, una disciplina derivada de las ciencias de la educación, y eso la sitúa en un territorio donde lo esencial son los procesos de enseñanza-aprendizaje; más aún, lo primordial es el sujeto que aprende.” (p. 23).

Como manifiesta Gardner (1982) podemos ultimar indicando que las artes en general ayudan al individuo a organizar su experiencia de vida, le permite conocerse a sí mismos y entender el mundo que le rodea. Al estar los sistemas simbólicos integrados a las artes, el alumno/a experimenta con la manipulación y comprensión de los objetos, sonidos, moldes, formas, sombras, movimientos, estructuras, que tienen la cualidad de referirse a algo, ejemplificar o expresar ciertos aspectos del mundo.



2.1.3. La Educación Artística en Educación Primaria

Las diferentes manifestaciones artísticas tienen una presencia constante en el entorno y en la vida de las personas. Desde esta perspectiva, el área de Educación Artística (E.A.) tiene el propósito de favorecer la percepción y la expresión estética del alumnado y de posibilitar la apropiación de contenidos imprescindibles para su formación general y cultural.

Tanto la LOE como la LOMCE, dictaminan que la E.A. es una materia o asignatura obligatoria del currículum de Primaria y Secundaria y una de las áreas de actividades en la Educación Infantil. Comprende variadas estrategias y sistemas de creación de imágenes y objetos, así como el uso de materiales de diversas índoles

A continuación, se expondrá una síntesis de los ***parámetros que nos marca la ley respecto a la E.A.***

La Educación artística, involucra lo sensorial, lo intelectual, lo social, lo emocional, lo afectivo y lo estético, desencadenando mecanismos que permiten desarrollar distintas y complejas capacidades con una proyección educativa que influye directamente en la formación integral del alumnado, ya que favorece el desarrollo de la atención, estimula la percepción, la inteligencia y la memoria a corto y largo plazo, potencia la imaginación y la creatividad y es una vía para desarrollar el sentido del orden, la participación, la cooperación y la comunicación.

La E.A. está integrada por dos áreas: plástico y musical. Ambos se articulan a su vez en *dos ejes, percepción y expresión*. El primero incluye todos aquellos aspectos relacionados con el desarrollo de capacidades de reconocimiento sensorial, visual, auditivo y corporal, que ayudan a entender las distintas manifestaciones artísticas, así como el conocimiento y disfrute de producciones plásticas y musicales de diferentes características. El segundo se refiere a la expresión de ideas y sentimientos mediante el conocimiento y la utilización de distintos códigos y técnicas artísticas.

En el área, la percepción se refiere a la observación de los elementos plásticos y a la audición musical. La observación debe centrarse en la interpretación, indagación y análisis del entorno natural y de la actividad y creación humanas, entendida esta última como generadora de objetos y elementos presentes en lo cotidiano y de representación puramente artística. Por su parte, la audición se centra en el desarrollo de capacidades de discriminación auditiva y de audición comprensiva, durante los procesos de interpretación y creación musical, así como en los de audición de piezas musicales grabadas o en vivo.

La expresión se remite a la exploración de los elementos propios del lenguaje plástico y visual, al tratamiento de los materiales y a las diversas posibilidades de expresar lo percibido y sentido, ajustándose a una planificación en el proceso de elaboración. También alude a la interpretación musical desarrollando habilidades técnicas y capacidades vinculadas con la interpretación vocal e instrumental y con la expresión corporal y la danza. A través de uno u otro lenguaje se estimula la invención y la creación de distintas producciones plásticas o musicales.

Tanto el *lenguaje plástico como el musical* constituyen ámbitos artísticos específicos con características propias, sin embargo, dado que la producción y la comprensión en ambos tienen aspectos comunes, en la etapa que quedan incluidos en una sola área para posibilitar un enfoque globalizado que contemple las estrechas conexiones entre los distintos modos de expresión y representación artística. Por esta misma razón, y a pesar de la especial mención de la música y la expresión plástica, dentro del área se incorporan también contenidos de la danza y el teatro.

A partir de los dos grandes ejes en que se articula el área -Percepción y Expresión- se han distribuido los contenidos en cuatro bloques. El bloque 1, *Observación plástica* y el Bloque 3, *Escucha* integran los relativos a la percepción para los lenguajes plástico y musical respectivamente. El bloque 2, *Expresión y creación plástica* y el bloque 4, *Interpretación y creación musical* incluye los contenidos relacionados con la expresión en ambos lenguajes. Esta distribución



de contenidos en torno a dos ejes tiene la finalidad de organizar los conocimientos de forma coherente. No existe, por tanto, prioridad de uno sobre otro, ni exigencia por la que se deba partir preferentemente de uno de ellos. La vinculación entre los contenidos de ambos es sumamente estrecha, razón por la que algunos se incluyen tanto en la percepción como en la expresión, caso, por ejemplo, del color, el ritmo o la forma. Algo similar sucede con los bloques. Enmarcar los contenidos en grupos diferenciados sirve para definir con mayor claridad qué aprendizajes básicos han de abordarse. Esta manera de estructurar el conjunto de contenidos del área no supone que deban desarrollarse independientemente unos de otros, lo que queda de manifiesto al comprobar la interrelación que existe entre ellos.

El bloque *Observación plástica* se centra en la interpretación, indagación y análisis del entorno natural y de la actividad y creación humanas. Se abordan cuestiones espaciales y otras relativas a la interpretación del significado de las imágenes y al análisis de los mensajes icónicos. Estos mismos contenidos, centrados en la percepción, nutren el bloque *Expresión y creación plástica* en el que se contiene la exploración de los elementos propios del lenguaje plástico y visual, y el tratamiento de los materiales, y se exponen diversas posibilidades de expresar lo percibido, ajustándose a una planificación en el proceso de elaboración.

En conjunto, la E.A. en Primaria debe permitir al alumnado percibir e interactuar con los elementos visuales y sonoros de la realidad que le rodea. Surge así la necesidad de abordar los conceptos, los procedimientos y las actitudes desde una perspectiva integrada y no desarticulada. Para facilitar este proceso, en la mayor parte de los procedimientos quedan explicitados los conceptos y las actitudes.

Expuestas las indicaciones legales nos centraremos en el **recorrido histórico** de la misma.

La E.A. ha realizado un recorrido histórico paralelo al concepto de arte y de educación expuesto en el apartado anterior. El concepto de la educación, en general, y de la E.A. en particular, ha cambiado a lo largo de la historia, en función de la evolución y el desarrollo de las sociedades, de la política, de la economía, del pensamiento del ser humano, y de los avances tecnológicos y científicos. Este recorrido ha ido suscitando **modelos o Tendencias en la Educación Plástica**. A continuación, realizaré un breve recorrido de dichas tendencias artísticas, apoyándome para ello en el estudio realizado por Ricardo Marín (2003.b).

En la *Antigüedad*, según nos indica Marín en palabras de Aristóteles, se le daba bastante importancia al dibujo. Demostraban la utilidad e importancia de este, al considerarlo al mismo nivel que la gramática. Aristóteles realizaba el poder del dibujo como elemento pedagógico facilitador del conocimiento.

En la *Edad Media*, al no reconocerse el arte como tal, sino como oficios, el aprendizaje de las artes, en aquel entonces los oficios, se realizaban en los propios talleres artesanales. Por otra parte, las escuelas monásticas y catedralicias de la Edad Media incorporaron las siete artes liberales del Trivium (gramática, dialéctica, retórica) y el Quadrivium (aritmética, geometría, astronomía y música) en el currículo educativo. Existía un grado universitario específico orientado al estudio de las artes.

En el *Renacimiento* se inician las escuelas y las academias de dibujo. La primera academia, creada en 1563, corrió a mano del artista y tratadista Giorgio Vasari, en Florencia. A partir de 1648 con la fundación de la Academi de París se difundió por toda Europa y América. No fue hasta la primera mitad del *siglo XIX* cuando se incorporó el dibujo como materia obligatoria del currículum, tanto en educación primaria como en secundaria, comenzando así la necesidad “de disponer de unas orientaciones y materiales curriculares, así como formar al profesorado en esta materia” (Marín, 2003.b, p.25). Marín destaca en esta época, la importancia de la obra “ABC de la intuición” o “intuición de las proporciones” de Pestalozzi. Es considerada según dicho autor como “el primer manual de educación artística para la infancia” (p 26). Y las aportaciones de Froebel, quién elaboró un material didáctico reglado y organizado en torno a los principios del

juego.

En la *última década del XIX y principios del siglo XX*, resurge el arte infantil como tal. Los garabatos de los niño/as dejan de considerarse errores o deficiencias, valorándose como manifestaciones genuinas de la infancia, a través de las cuales se expresan e interpretan el mundo en el que viven. Esta transformación en el concepto de arte infantil se vio amparada por

el cambio de consideración hacia la infancia de las teorías educativas, la mejor comprensión de la mente infantil de la psicología evolutiva y las innovaciones de los cuadros y dibujos en movimientos artísticos de vanguardia como el expresionismo, cubismo y abstracción. (Marín, 2003.b, p. 28).

La primera tendencia que nos encontramos en esta época es el modelo clásico de enseñanza en Educación Plástica, *El Academicista*. Este modelo se centra en la adquisición de conocimientos, en la importancia del producto obtenido y en el desarrollo de las habilidades técnicas. Su base se encuentra en las clásicas academias de las artes, en la que el docente, considerado como el artista, transmite sus conocimientos al alumnado, considerado como aprendiz.

En la *segunda mitad del Siglo XX*, el trabajo del crítico de arte Read, o del profesor Lowenfeld, favorecieron el desarrollo de *La Autoexpresión* como corriente artística. Frente a la instrucción del modelo anterior. Realizaron una defensa imperiosa de la capacidad creativa, situándola como objetivo primordial de las actividades escolares y por consiguiente del aprendizaje. La autoexpresión creativa centra el desarrollo en la libre creatividad, renunciando a la instrucción artística, tomando como centro al propio sujeto creador y no al producto del trabajo. Tanto Read como Lowenfeld, consideran que las artes constituyen un proceso emancipador del espíritu ofreciendo una salida expresiva al impulso creador.

La UNESCO organizó en Bristol, en 1951, un seminario sobre E.A. del cual surge la idea de constituir una sociedad en pro del arte, constituyéndose



oficialmente en París en 1954 la *INSEA* (International Society for Education through Art), sociedad Internacional de Educación a través del Arte

Fue en Ginebra, en 1995, donde se, “aprobó las recomendaciones relativas a la enseñanza de las artes plásticas en las escuelas primarias y secundarias. Este documento constituye una especie de carta magna de estas enseñanzas” (Marín, 2003.b, p. 32). En la decimoctava Conferencia Internacional de Instrucción Pública, convocada por la UNESCO y la Oficina Internacional de Educación, se estableció la obligatoriedad de la E. A. en el currículo de la escuela primaria, así como *la libre expresión* como método más adecuado de enseñanza.

Si seguimos avanzando en el tiempo, nos encontramos con una nueva visión de E.A. Sobre la década de los 60, influenciada por Arnheim, se incorpora a lo plástico, lo visual. Arnheim,

Investigó especialmente el dominio de las artes visuales, la pintura, la escultura y el cine, para demostrar que la visión no es una fase previa al pensamiento, un proceso exclusivamente sensorial y pasivo, sino que, todo lo contrario, la percepción visual es un proceso cognitivo activo y complejo. (Marín, 2003.b, p. 33-34).

Otorga a las obras visuales un medio de conocimiento, facilitadoras y transmisoras del pensamiento.

En los años 60 surge también la denominada *Semiótica Visual* con aportaciones entre otros de Umberto Eco, Christian Metz o Nelson Goodman. El inicio de este trabajo sobre la retórica de la imagen, precisó de la elaboración de un corpus teórico, el cual desembocó en el “*Tratado del signo visual*” en 1992., en el que se elabora una gramática general de la imagen.

Dentro de la *Semiología* nos encontramos con la *Semántica*, encargada del estudio de los signos lingüísticos (la comunicación escrita u oral), y la *Semiótica*, encargada del estudio de los signos no lingüísticos (la comunicación a través de gestos, iconos y señales). Entendiendo por signo como bien lo especifica el

Doctor en filosofía, crítico literario y semiólogo, Umberto Eco, la unidad mínima de significado de una representación (oral, gráfica, gestual o lingüística)

La semiótica, al explicar el funcionamiento de los signos, explica sin duda alguna la manera en que los individuos y grupos percibimos la realidad. El valor epistémico de una definición de semiótica como esta resulta insoslayable hoy para quienes hacen del signo su objeto de estudio, y a la semiótica el conjunto de saberes que permite entenderlo. (Romeu, s.f. p. 3).

Podemos decir que la semiótica, es la ciencia que se ocupa del estudio de los signos.

Centrándonos en la temática que nos atañe, “La semiótica del arte es un campo de estudio que implica, más allá de los análisis formales, la revisión de aspectos y operaciones semióticas que solo son comprensibles desde un modelo triádico.” (Agudeo, 2014, p.127). Busca desvelar el significado o significados codificados de un objeto estético por medio de su conexión a una conciencia colectiva.

Esta *Semiótica Visual* establece la relación entre la experiencia sensorial y el significado. Demuestra que el sentido se elabora a partir de percepciones elementales, integrando y organizando los estímulos gracias a mecanismos perceptivos especializados, en un transcurso de abstracción que lleva a categorizar la experiencia. Se establece una conexión entre lo cognitivo y lo afectivo, entre las disciplinas cognitivas y la semiótica. En Bruselas, en *Les Impressions nouvelles*, en el 2015, se desarrolló la Semiótica Cognitiva y en 1989, se creó la Asociación Internacional de Semiótica Visual.

Se puede decir que es desde la década de los 80, cuando hemos entrado en la *Sociedad de la Comunicación*. Se ha producido una explosión de todo lo digital provocando profundas transformaciones en la sociedad y con ello en el concepto de arte y de educación, repercutiendo, en el concepto de E.A.; La imagen se ha convertido en un factor fundamental y cotidiano.



Tras este paréntesis centrado en la semiótica, retomaré el recorrido histórico *en los años 70*. A partir de esta década comienza a tomar forma el concepto actual de E.A., mencionando a Elliot W. Eisner. por su gran influencia en la nueva concepción de E.A., basada en el proceso creativo del niño/a.

Álvarez (1996) nos indica que fue a partir de 1965 cuando la E.A. comenzó a integrarse como un conjunto articulado de conocimientos. Continúa diciendo que dichos conocimientos procedían de los cuatro ámbitos disciplinares cuyo objetivo de estudio es el arte: la Estética, la Historia del Arte, la Crítica y el Taller, y que dichas propuestas dieron lugar a nuevos enfoques curriculares. *A partir de los 80*, como reacción a la libre expresión se desarrolló en Estados Unidos el proyecto *DBAE* (Educación Artística Basada en la Disciplina). “El objetivo fundamental de la DBAE es desarrollar habilidades y conocimientos del alumno para comprender y apreciar el arte, para lo cual resulta imprescindible conocer las teorías y conceptos artísticos, así como tener una experiencia creadora” (Marín, 2003.b, p. 37) Marín continúa indicando que “la estructura de los contenidos de dicho proyecto deriva de cuatro disciplinas: la estética, la crítica de arte, la historia del arte y la diferentes modalidades artísticas, dibujo, pintura, escultura, cerámica, arquitectura, etc.” Los defensores de la EABD sostienen que es un enfoque más exhaustivo que otros métodos de E.A. por el hecho de abordar los cuatro aspectos que las personas mantienen en su relación con el arte: “crearlo, apreciar sus cualidades, encontrar su lugar en la cultura y en el tiempo, y exponer y justificar sus juicios acerca de su naturaleza, sus méritos y su importancia” (Eisner, 2004 p. 47). Por otra parte, Aguirre Arriaga (2000) manifiesta que “Con la denominación DBAE, se quiere significar un ámbito del saber artístico que deja fuera de la educación artística tradicionales prácticas escolares como las manualidades o las prácticas artísticas que no integran aspectos de crítica, estética o historia” (p. 243). Se aprecia cómo se han transformado las finalidades de la E. A. Las reproducciones se han transformado en creaciones. Y las observaciones estáticas en reacción prácticas. Se busca que el alumno/a conozca y vivencie el arte. Como indica Marín (2003.b) para la DBAE la E.A.

debe formar personas capaces de comprender y debatir razonadamente las informaciones de las páginas de cultura de la prensa diaria, ciudadanos y ciudadanas que acudan y actúen correctamente en un museo o en una galería de arte contemporáneo, que respondan cívicamente ante el patrimonio histórico y cultural. Una persona, educada artísticamente, es alguien que frecuenta el mundo del arte y de la cultura con asiduidad y criterio. (p. 38).

En definitiva, se pretende formar a ciudadanos cultos conocedores del arte, con actitudes críticas que les capaciten para reaccionar ante este.

Siguiendo estas directrices Eisner y su equipo, según expone Álvarez-Rodríguez (2003), desarrollaron un proyecto “Kettering Project en Educación Artística (1967-1969) cuyo objetivo era elaborar un currículum para la E.A. “que pueda ser usado efectivamente para enseñar contenidos significativos de arte a los niños jóvenes por profesores de escuelas infantiles y primarias” (Eisner, 1968 y 1969 en Álvarez-Rodríguez, 2003, p. 88). Dicha autora continúa indicando que para su desarrollo Eisner establece una serie de asunciones básicas:

- 1.- La contribución más importante que las artes visuales pueden hacer a la educación del niño son aquellas cualidades propias del arte que sólo las artes visuales pueden aportar” (Eisner, 1969) (Álvarez, 2003, p. 88).
- 2.- El aprendizaje artístico es complejo y no es consecuencia automática de la maduración. Es necesaria una instrucción formalizada del arte.
- 3.- el currículum actual debe extenderse más allá de la gama tradicional de actividades de taller para incluir el estudio de la crítica y la historia del arte.
- 4.- Un currículum en arte bien concebido no es suficiente para mantener su posición en la educación general, es necesario también apoyo en forma de material educativo para mostrar ideas y cualidades estéticas.
- 5.- Aunque no todos, algunos aspectos del aprendizaje artístico pueden ser evaluados.

6.- Los profesores de arte pueden incrementar su efectividad en clase si pueden usar currículos ordenados y secuenciales, acompañados por materiales de apoyo diseñados específicamente. (Álvarez, 2003, p. 89).

A finales del Siglo XX, surge la *Posmodernidad*. Con este movimiento y con el resurgir de las nuevas tecnologías y las nuevas redes de masas, aflora una nueva corriente para la E.A. *La Cultura Visual*. Esta “centra sus enseñanzas artísticas en cualquier tipo de artefacto que cumpla dos condiciones: una de ellas es que sea preferentemente visual y la otra que ese artefacto sea favorecedor de “actitudes, valores y creencias” (Marín, 2003.b, p. 39-40). Marín continúa indicándonos que esta cultura amplía sus horizontes más allá de los objetos conocidos normalmente como arte, tales como el mobiliario o la tipografía. Nos indica igualmente que para comprender las imágenes debemos tener presente sus contextos históricos, sociales o políticos. Para la posmodernidad,

El arte es una forma de producción y reproducción cultural que sólo se puede entender teniendo en cuenta el contexto e intereses de sus culturas de origen y recepción. Los posmodernos intentan cancelar la dicotomía entre arte superior e inferior y repudian el elitismo. (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 77).

El objetivo de la E. A. en el arte posmoderno, Según indica Arnherim (2004) es formar al individuo en todas sus facetas para afrontar con éxito todas las ramas del currículum. La E.A. contribuye a la formación integral, le ayuda a organizar el pensamiento, a razonar y ser crítico en su elección, le ayuda a conectar su pensamiento con la realidad en la que se desenvuelve. Al mismo tiempo que debe tener la suficiente fluidez lingüística para expresar sus pensamientos o explicar sus creaciones o sentimientos.

Pero como bien indican Jiménez, Aguirre y Pimentel (2011), todo el camino andado no se ve reflejado en la E.A. que se imparte en nuestros centros educativos. Como dicen dichos autores, la E.A. se mantiene en los márgenes. En cuanto a arte se refiere, se unifican la alfabetización digital con la alfabetización estética y conceptual. Actualmente se puede continuar afirmando lo

que Eisner anunció en el 2004. El problema no es la presencia del arte, sí suele estar presente en todos los currículums, el problema es el lugar que ocupa en los mismos; La E.A. continúa ocupando un lugar marginal, sin llegar a formar parte del núcleo esencial de la educación. Prueba de ello es el horario dedicado en la legislación actual. En la LOE se estableció una hora para Educación Música y una para Educación Plástica. Y con la reforma educativa LOMCE, denominada “Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa” se ha mantenido “una” sola hora para cada área. En una reforma dictaminada en pro de una Calidad de la Enseñanza, priman otros conceptos, otros intereses, sobre los artísticos.

El alumnado de Educación Primaria se encuentra en un momento idóneo para desarrollar los conocimientos, experiencias y hábitos que forman el área de Educación Artística en las vertientes de Plástica y Música. Aprenderá a utilizar y a entender la Plástica y la Música como formas específicas e insustituibles de la expresión y de la representación de ciertos aspectos de la realidad, fundamentales en el conjunto del saber. Las imágenes y los sonidos del mundo que nos rodea pueden ser la materia prima de las manifestaciones artísticas y requieren procesos de sensibilización, entendimiento y expresión que desde el área de E. A. pueden favorecer el desarrollo de una personalidad completa y equilibrada.

Como expone Acaso (2009), la E.A. es un área relacionada con el conocimiento y los procesos mentales, no sólo con los manuales, Dicha autora reivindica la enseñanza de las artes desde un punto de vista cognitivo. Son muchos los autores que luchan por romper ese arcaico estereotipo que refuerza que la E.A. no posee valor cognitivo por sí misma, sino tan sólo emocional, perceptivo y sensorial. siguiendo a Arnheim (1993), “Se trata de que en la enseñanza y el aprendizaje de cada materia se obligue al intelecto y a la intuición a interactuar.” (p. 45). Hemos de concebir los sentidos, como fundamento sobre el que se construye la actividad y la vida cognitiva, siendo la E.A. un medio ideal para hacer sugerentes y consistentes las experiencias sensitivas. “En la raíz del conocimiento hay un mundo sensible, algo que podemos experimentar, y que desde el principio el niño intenta dar forma pública a lo que ha experimentado.” (Eisner citado en Arnheim, 1993, p. 36)

La E.A. nos invita a ser nosotros mismos desde nuestras posibilidades, a ser único, original y diverso... a apreciar la heterogeneidad que nos rodea y de la que formamos parte.

La Educación Artística no es una materia diferente a las otras del currículo escolar. No es una asignatura agradable pero menos académica que las demás. Lo que sucede es que la mayoría de los aprendizajes más valiosos en E.A. no son de tipo memorístico, no hay una única respuesta correcta. (Marín, 2003, p. 19).

Nos permite transmitir, exteriorizar esa respuesta innata que todo ser humano necesita manifestar. Esa respuesta que como indican Martínez y Gutiérrez (2011), nace de un impulso biológico que se pone de manifiesto desde los primeros meses en la etapa del garabateo, en la que todo niño/a, por naturaleza, posee un artista interior que goza y se recrea en el dibujo sirviéndole, según Lowenfeld (1947), como un lenguaje más de su pensamiento. En palabras de Arnheim (1993): "Ver implica pensar" (p. 32). Entendiendo la visión no como un mero registro de estímulos percibidos, sino, "Ligada inseparablemente a los recursos mentales de la memoria y la formación de conceptos." (Arnheim, 1993, p. 30). Una conexión entre mente y sensorialidad.

Martínez y Gutiérrez (2011), refuerzan lo indicado al manifestar que la expresión plástica es una documentación viva y espontánea que nos ofrece el infante sobre sí mismo; continúan indicando que el un lenguaje artístico nace del nivel madurativo en el que se encuentre. El arte visual le sirve como vehículo de representación de su entorno y su personalidad. "El pensamiento puede encontrar otros caminos para manifestarse que no sean exclusivamente los del lenguaje discursivo y, sobre todo, a edades tempranas en las que aún no están asimiladas las reglas para la comunicación verbal." (Martínez y Gutiérrez, 2011, p. 17)

Aun reconociendo la importancia capital del lenguaje verbal, debemos recordar que las artes son y han sido siempre fundamentales para el desarrollo de la mente; posibilitan otras formas de conocimiento

y expresión que pueden ser más accesibles a los niños pequeños. (Swanwick, 1991, p. 57).

A pesar de lo indicado en los centros continúa realizándose un mal uso de las artes plásticas, carentes de sentido y significado para el discente. Bien trabajan centrándose en la mimesis de los libros de texto o bien la consideran como un recurso para desarrollar otras materias. Hoy en día, bajo la perspectiva actual de E.A., el hecho de copiar del libro de texto un dibujo del ciclo del agua, por ejemplo, en bastantes casos lo consideran educación plástica. Y que conste que no manifiesto que no haya que realizarlo, pues creo que ha quedado claro el papel pedagógico de la imagen. Pero eso sí, realizarlo siendo consciente que se está trabajando Ciencias y no E.A. y que la copia de dicha imagen está facilitando los conocimientos que el alumno/a debe adquirir en dicha área, pero insisto en que, no se está trabajando Educación Plástica. Se está utilizando. “Como medio para alcanzar objetivos extraños a su campo de conocimiento.” (Martínez y Gutiérrez, 2011, p. 11). Muy alejado de los fines de la E.A. actual. De esa expresión libre, de ese hacer y crear, de esa liberación que nos convierte en seres armoniosos, equilibrados, en paz con nosotros mismos, capaces de expresar, participar y crear en nuestro entorno. (Calzadilla, 2009)

La E. A. ofrece *aportaciones relevantes* a los objetivos generales del nivel de la Educación Primaria. El trabajo sistemático y al mismo tiempo natural de la percepción atenta, visual y auditiva, que constituye la base de todos los aprendizajes, desde la lectura a la explicación en clase, se aborda explícitamente en esta área, permitiendo una aplicación simultánea al resto de las áreas del currículo. Igualmente favorece los procesos de comprensión de conocimientos generales, ya que permite nutrir de manera racional el componente imaginario de los niños. Para facilitar la adecuada utilización de la imaginación, para incrementar su capacidad de concentración y favorecer la resolución de problemas de cualquier área, es necesario estimular la imaginación en una dimensión en la que el arte ofrece posibilidades nuevas de organización de la inteligencia.

Las conductas y capacidades básicas que ponen en juego las actividades y tareas propias de la Educación Artística son las relacionadas con la percepción visual, táctil y cenestésica, la creatividad, la inteligencia espacial, el pensamiento visual, la imaginación y la memoria visual, la capacidad de valoración y evaluación cualitativa de imágenes y objetos, y la sensibilidad estética. (Marín, 2003)

Según Vygotsky, citado por (Marín, 2003) la relación del individuo con su realidad exterior no es simplemente biológica, puesto que utilizando los instrumentos adecuados puede actuar sobre tal realidad. Entre estos instrumentos, le atribuye un lugar especial al lenguaje, que es el que permite al individuo ponerle en contacto con el pensamiento de los demás y con la cultura, influyendo recíprocamente sobre él. Por tanto, se puede afirmar que el pensamiento tiene un origen social, consensuado por una relación social. No es el resultado de los autos de un individuo aislado. Se puede considerar al lenguaje como el instrumento que regula el pensamiento y la acción, que transforma cualitativamente su acción, convirtiéndose así en instrumento de acción cultural. Relacionándonos con los demás desarrollamos un marco social, denominado por Vigotsky desarrollo potencial, distinguiendo dos tipos de conductas en los seres humanos, una de carácter reproductivo y otra creativa o imaginativa.

El arte es una forma de expresión, a través del arte las personas mostramos nuestros sentimientos y nuestra forma de entender las distintas situaciones a las que nos enfrentamos en la vida, por todo ello podemos decir que el arte está considerado como un lenguaje: "lenguaje artístico".

2.1.3.1. Bienestar emocional de la E.A. Educación Plástica y Musical

En la adolescencia, las personas experimentan una serie de cambios que les llevan a consolidar su identidad personal y social, lo cual debe ir acompañado de un equilibrio emocional adecuado (Buhring, Oliva y Bravo, 2009). Aunque el estudio del bienestar emocional sea complejo, abordarlo tiene una gran

importancia, pues el impacto que tiene sobre las relaciones sociales, el funcionamiento del propio organismo o la conducta es muy alto (Vecina, 2006).

Actualmente, existe un gran interés por usar procedimientos artísticos para mejorar el bienestar de las personas en diferentes aspectos, tanto físicos, como psicológicos y sociales (Rodríguez, 2008).

El aumento de las destrezas, la interacción con otras personas, el protagonismo adquirido durante la práctica o el efecto evasivo que genera la E.A., pueden ser ingredientes esenciales para obtener efectos, por ejemplo, a nivel de estados de ánimo o autoestima (Rodríguez y Araya, 2009).

Una de las herramientas que tenemos a nuestra disposición para trabajar estos aspectos es la expresión plástica, la expresión corporal y la expresión musical tratadas en diferentes asignaturas como Educación Musical o Educación Plástica. Se trata de crear un procedimiento creativo que ayude a ampliar el conocimiento de uno mismo y de la capacidad comunicativa, exteriorizar ideas o emociones y aumentar las capacidades para interactuar con los demás (Erickson, 2004).

En la enseñanza educativa obligatoria, tanto la educación plástica como la expresión corporal, aunque está incorporada al currículum del alumno, siendo una de las herramientas para alcanzar las competencias educativas, no siempre se ha desarrollado como debería. Entre otras razones, la falta de destreza del profesor/a o la preferencia por otros contenidos, han relegado a este tipo de actividades a un segundo plano. Afortunadamente, en los últimos años se ha ido aplicando cada vez con más frecuencia, convirtiéndose en un contenido muy valorado por los profesionales educativos. En general, se ha incrementado, en diferentes ámbitos, el interés por el uso de terapias artísticas para la mejora de diferentes aspectos de la salud y el bienestar de las personas, como arte terapia, danzaterapia o musicoterapia (Rodríguez, 2008). En esta línea, diversos trabajos han puesto de manifiesto que actividades de esta naturaleza han tenido efectos positivos sobre diferentes factores vinculados al bienestar psicológico. Autores como Rainbow (2005); Rodríguez y Araya (2009); o Rodríguez, Araya y Salazar (2007) han

realizado investigaciones a nivel de expresión corporal o E.F. En la presente investigación se ha realizado un estudio centrado en la actividad plástica y sus repercusiones en el estado de ánimo del alumno tras su aplicación. Se han obtenidos unos resultados totalmente positivos favorables a la E.A. con aplicaciones metodológicas activas, en la que el niño/a, valga la redundancia, es agente activo del proceso educativo.

Por todo lo indicado y centrándome en que el alumno/a cursa una asignatura denominada E.A. que engloba tanto la educación musical como la educación plástica, como se podrá observar en las intervenciones docentes objetivos de estudio llevadas a cabo en la presente investigación, he visto conveniente, en determinadas intervenciones, trabajar al unísono ambas áreas, musical y plástica, debido a la sinergia existente entre ambas y al enriquecimiento mutuo que éstas aportan en beneficio del alumnado, que al fin y al cabo es quien nos interesa. Por otra parte, ambas áreas precisan de la creatividad para realizar las continuas transformaciones que llevan implícito todo acto renovador y por lo tanto innovador. El hecho de fusionarlas en proyectos concretos, ha favorecido el clima en el aula y la libre expresión del alumnado ante el grupo clase, ayudándole a superar la cohibición, mejorando las relaciones interpersonales; siempre desde una perspectiva de goce y disfrute.

La idea de unificar las dos áreas artísticas es también compartida por autoras como M^a Dolores Díaz y Rosario Gutiérrez quienes en una investigación llevada a cabo en el ámbito universitario se propusieron “como primer objetivo, la unificación de las dos disciplinas que impartíamos, así como la globalización de sus contenidos, en base a la estrecha relación que siempre han tenido las Artes Musicales y Plásticas” (Díaz y Gutiérrez, 2003, p. 132).

A las palabras de Sócrates (citado en Márquez, y Reigal, 2015, p. 191) “La música y el baile son dos artes que se complementan y forman la belleza y la fuerza que son la base de la felicidad humana”, me atrevería añadirle, con todo mi respeto: “la música, el baile y las artes plásticas y visuales”, puesto que los tres ámbitos artísticos poseen una gran relevancia en la educación del individuo como tal. Dadas las características específicas, de ambas áreas debe ser una


herramienta complementaria e indispensable para intervenir en los procesos de enseñanza de las personas en sus primeras etapas de vida, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria.

Autores como Ortiz (2002); Arguedas (2004); Erickson (2004) (citado en Márquez, y Reigal, 2015, p. 191-192) consideran a la expresión corporal y por consiguiente la educación musical, como un ámbito creativo que busca ampliar el conocimiento de uno mismo y de la capacidad comunicativa. Permite exteriorizar ideas y emociones, así como mejorar el conocimiento y desarrollar la capacidad emprendedora, lo que contribuye a la formación integral de la personalidad y mejora los procesos de socialización. Aspectos todos ellos coincidentes, como ya hemos visto, con la Educación Plástica, y por lo tanto comunes de la E.A. entendida como la suma de ambas áreas, Musical y Plástica.

2.2. CUESTIONES QUE ARGUMENTAN LA NECESIDAD DE UN CAMBIO METODOLÓGICO

El trabajo del maestro no consiste tanto en enseñar amor y estima por el conocimiento. (John Locke)

No es muy gratificante escuchar decir a un niño/a, no quiero ir al colegio porque me aburro, porque siempre hacemos lo mismo. Si nos centramos en el área que atañe a la presente investigación, la E.A., cuya base es o debería ser la expresión creativa, aún son comentarios más hirientes. Estas opiniones centradas en aprendizajes forzados y repetitivos precisan de un giro metodológico diametralmente opuesto, como ya lo han indicado en las últimas décadas autores como Piaget, Bruner, Ausubel, Rogers, Novak... los cuales, a pesar de divulgar cada uno sus peculiaridades, tienen una línea coincidente; le dan protagonismo al alumnado, en pro de un aprendizaje significativo, anteponen los intereses de los mismos y sus curiosidades y prestan atención a sus emociones e ideas, promulgando un desarrollo integral del individuo.



Nos encontramos igualmente con autores más recientes que han luchado y continúan luchando por una educación innovadora y de calidad, resaltando la importancia de aquellos aspectos que precisan ser reforzados para su consecución. Tal es el caso de Gardner quien, en 1983, postuló la *teoría de las inteligencias múltiples*. O Goleman quien en 1995 publicó su libro, *Inteligencia emocional*. O bien los famosos virales de Ken Robinson (conferencias TED, 2006 y 2010), quien promulga la importancia de la incorporación de la creatividad y como consecuencia del arte al currículum escolar. Sus títulos, “*Las escuelas matan la creatividad*” y “*¡A iniciar la revolución del aprendizaje!*”, resumen claramente su visión crítica del sistema de aprendizaje llevado a cabo en las aulas. Y reivindica que la creatividad es tan importante en la educación como la alfabetización. Por lo que debemos darle el mismo status en el sistema educativo actual.

Por otra parte, si nos remitimos a las últimas tendencias en los mercados laborales podemos observar cómo valoran a los espíritus emprendedores, y más incluso intraemprendedores, e innovadores por encima a veces de los criterios de mejores expedientes académicos. De hecho, como este mismo autor indica, los niños que educamos ahora estarán en el mercado laboral dentro de 15 ó 20 años, siendo desconocido el tipo de trabajo que tendrán que desarrollar, por lo cual lo ideal sería que el alumnado desarrolle sus capacidades innatas como la creatividad e innovación entre otras, que les sirva para desenvolverse en un futuro hipotético.

2.2.1. Calidad del sistema educativo. Convergencia con Europa. Disposiciones de la UNESCO

Vivimos en una sociedad cada vez más competitiva, en la que todo es evaluable, en la que todo debe pasar por controles de calidad. La educación se encuentra en el mismo barco, no podría ser de otra manera. Todas las instituciones educativas en nuestro país, desde colegios, hasta universidades,



han de someterse a controles internos y externos con la finalidad de mejorar la calidad de dichas instituciones. Como docente he experimentado dichos procesos evaluadores de Calidad Educativa. No niego que, como instrumento evaluador de calidad pueda ser eficaz, pero personalmente pienso que la calidad educativa no radica en cumplimentar más, y más papeles, así como todas las mediciones de indicadores asociadas a los procedimientos, acciones de mejora y cartas de servicios. La gran mayoría de las veces no son más que una carga más añadida al trabajo existente, y en los colegios me consta que gran parte del profesorado también lo vive así, reclamando más horas para planificación educativa y menos para burocracia.

En nuestro país, la calidad del sistema educativo es evaluado año tras año por diferentes pruebas tanto nacionales como internacionales. Expondré a continuación dos de las más reconocidas.

A nivel nacional, y por normativa, según publica el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) en su web:

El Consejo Escolar de Estado elabora, aprueba y hace público cada curso académico el *Informe sobre el estado del sistema educativo*. En él se contiene la evolución educativa durante el curso y se incorporan las propuestas de mejora que el Consejo estima conveniente enviar a las administraciones educativas. MEDC (2014).

El 2014-2015, fue el último curso escolar en el que llevé a cabo el trabajo de campo de la presente investigación, por ello he visto conveniente revisar el informe emitido en el año 2014. En dicho informe se tratan cinco apartados básicos:

El contexto de la educación, Los recursos materiales y humanos,
Los procesos y las políticas, Los resultados del sistema educativo,
Propuestas de mejora.

Me centraré en el último apartado, en las propuestas de mejoras que plantean. En ellas se aprecia la necesidad de un cambio metodológico que favorezca los aspectos indicados.

Se presentan hasta 12 puntos diferentes en forma de recomendaciones, la mayoría conocidas y un tanto vacías de contenido y otras más atractivas. Estas últimas van desde aumentar la eficiencia de la inversión educativa, robustecer la profesión docente, o mejorar la oferta formativa adaptándola a las necesidades del alumnado y del sistema educativo, hasta la de mejorar la calidad y la eficacia de la educación. Orientándola a favorecer el desarrollo de la cultura emprendedora desde el sistema educativo.

Si se analiza con detalle, todos los aspectos innovadores que proponen, están redactado bajo la óptica del mundo empresarial, en pro de la cultura emprendedora, cada vez más vigente en los centros educativos.

La evaluación más conocida a nivel internacional, quizás es el *Programme for International Student Assessment* o famoso Informe PISA. Dicho informe publica anualmente sus resultados y curiosamente tras la misma, siempre se abren intensos debates sobre la calidad de la educación, la insuficiencia del presupuesto que dedicamos a la enseñanza, la necesidad de usar nuevos métodos educativos, o de incluir otras materias, etc

En el informe del MECD de 2014, mencionado anteriormente, en sus resultados de rendimiento, se hace referencia a la evaluación externa del Informe PISA. Aunque sólo se evalúa la capacidad que tienen los alumnos de 15 años para aplicar los conocimientos adquiridos dentro y fuera de su entorno en tres áreas -matemáticas, lectura y ciencias-, se puede inferir de los datos aportados que el sistema educativo español no es muy eficiente respecto de lo evaluado. En matemáticas nuestros alumnos están por debajo de la media, en concreto hemos bajado 7,5 puntos desde PISA 2003 y ocupamos la posición 17ª respecto de los 21 países de la OCDE. En las otras dos áreas se repite el comportamiento, en lectura la posición relativa es la 16ª (aunque mejora en su

posición media) y en ciencias ocuparíamos la posición 14ª.

Si hay que decantarse a este respecto, refrendaré que no considero que el informe PISA sea la mejor herramienta de medida. Por una parte, hay que destacar que únicamente se basa en datos cuantitativos, no hay ningún aporte cualitativo. Por otra parte, la muestra empleada no es del todo representativa, con una única edad de objeto de estudio, Y por último no puede pasar desapercibido que dicha evaluación únicamente se centrada en tres materias o inteligencias estipuladas; matemática, lectura y ciencias. A pesar de todo hay que reconocer que es una de las pocas herramientas de medición con las que contamos a nivel mundial y, aunque los resultados que arrojan, no sean muy favorables para nuestro sistema educativo, es innegable que nuestras competencias académicas son pobres respecto a las de nuestros vecinos europeos, y a la escala mundial.

Los resultados obtenidos en España, según las conclusiones de los informes PISA, han permanecido estable en los últimos años en las tres materias evaluadas. Por un lado, la poca variación de los resultados indica una cierta estabilidad del sistema educativo español, aunque por otra apunta a la paralización del mismo. No se pueden conseguir mejoras, ni siquiera diferentes resultados, sin cambiar, sin innovar. Esta falta de innovación, de cambio, es precisamente de lo que se aqueja nuestro sistema.

Los datos arrojados, están pidiendo un cambio metodológico que favorezca el desarrollo del alumnado y con ello nuestro sistema educativo.

2.2.2. Referencias legislativas

La Unión Europea. (UE), desde la creación de la Declaración de Bolonia, suscrita en 1.999 por 29 países, entre los que se encuentra España, tiene competencia para opinar, estructurar el sistema educativo e incluso hacer reformas curriculares y legislar sobre los pertenecientes al Plan Bolonia.

El Plan Bolonia nace con el fin de promover la homologación de los títulos en la Unión Europea y fomentar la movilidad de los estudiantes y profesores poniendo fin a las convalidaciones. Se trata de facilitar un efectivo intercambio de titulados adaptando el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales a partir de un modelo anglosajón diseñado y organizado, según el propio Tratado. (González-Serrano, M. D. C. C. 2011, p. 2).

La mayoría de los cambios que se introducen en los sistemas educativos siguen el modelo europeo, aunque cada uno de los países firmantes en principio mantienen su autonomía a niveles pre-universitarios.

Desde la UE se hacen recomendaciones que son la base del sistema, como por ejemplo en la *Orden ECD 65/2015 por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. Tanto la UE, como la UNESCO, la OCDE e incluso el programa PISA, plantean que el éxito de la vida de un estudiante depende de adquirir una serie de competencias, consistentes básicamente en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Dichas competencias son clave para lograr que las personas alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas del mundo globalizado en que vivimos y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento. Se contemplan como un conocimiento adquirido a través de la participación activa.

A continuación, indicaré la legislación vigente en nuestro sistema educativo durante la puesta en práctica de las intervenciones docentes, objetos de estudio, de la presente investigación.

El marco legal que se ha tenido presente a la hora de realizarlas, ha sido la legislación vigente, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) así como el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en la Educación Primaria. Para los cuatro primeros cursos y para el último, curso 2014/2015, la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) regulada por la Ley Orgánica (2013, 9 diciembre). Cuarta



reforma global de la estructura del sistema educativo desde la Ley General de Educación de 1970. Aprobada por el Congreso el 28 de noviembre de 2013 y publicada en el BOE nº 295 el 10 de diciembre de 2013. Se implantó en 1º, 3º y 5º de Educación Primaria en el curso 2014-2015 y en 2º, 4º y 6º en el curso 2015-2016 Regulada por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) apunta a la preocupación por ofrecer una educación capaz de responder a las cambiantes necesidades y a las demandas que plantean las personas y los grupos sociales. También indica que la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, y que ésta debe llegar a todos sin exclusiones.

En la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que viene a modificar a la anterior, comienza exponiendo que:

El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio... Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos... El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan... elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional (p. 1).

En la legislación para Andalucía, en concreto en el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (LEA) se indica que “El itinerario curricular regulado garantiza una educación integral, incluyendo una formación artística y cultural que facilite el desarrollo creativo, la expresión

artística del alumnado y el conocimiento y reconocimiento del patrimonio natural, artístico y cultural de Andalucía” (p. 1).

En los primeros años del estudio de Campo la ley vigente como ya he indicado, era la LOE, la cual estaba regulada por el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (BOE 8-12-2006) y se regulaban los objetivos de la etapa y de las distintas áreas de Educación Primaria, así como los criterios de evaluación de la misma. Esta se ordena en tres ciclos: 1º ciclo, correspondiente al 1º y 2º curso; 2º ciclo, correspondiente al 3º y 4º ciclo y 3º ciclo correspondiente al 5º y 6º curso.

Según el artículo 5 del R.D., las áreas de la educación primaria serán las siguientes:

- a. *Conocimiento del medio natural, social y cultural.*
- b. *Educación artística.*
- c. *Educación física.*
- d. *Lengua castellana y literatura.*
- e. *Lenguas extranjeras.*
- f. *Matemáticas.*

Como se indica en el Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria, la incorporación de las competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos para que un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria pueda incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.





Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzarán como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

En definitiva, estas competencias suponen el desarrollo y aplicación del pensamiento científico-técnico para interpretar la información que se recibe y para predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía personal en un mundo en el que los avances que se van produciendo en los ámbitos científico y tecnológico tienen una influencia decisiva en la vida personal, la sociedad y el mundo natural. Asimismo, implica la diferenciación y valoración del conocimiento científico al lado de otras formas de conocimiento, y la utilización de valores y criterios éticos asociados a la ciencia y al desarrollo tecnológico.

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, se han identificado ocho competencias básicas. Entendiendo por COMPETENCIAS, la capacidad para “hacer algo”, adquisición de destrezas para resolver problemas que se planteen en la vida diaria.

1. *Competencia en comunicación lingüística*
2. *Competencia matemática*
3. *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*
4. *Tratamiento de la información y competencia digital*
5. *Competencia social y ciudadana*
6. *Competencia cultural y artística*
7. *Competencia para aprender a aprender*
8. *Autonomía e iniciativa personal*

En el último curso escolar en el que se llevó a cabo el trabajo de Campo curso 2014-2015, entro en vigor, la LOMCE en 1º, 3º y 5º de Educación Primaria (y los cursos pares 2º, 3º y 6º se estableció en el curso 2015-2016).

Entre las principales aportaciones o diferencias con la LOE podríamos destacar:

- En primer lugar, el cambio de ocho competencias a siete.

1. Comunicación lingüística
2. Competencia matemática y competencia en Ciencias y Tecnología
3. Competencia digital
4. Aprender a Aprender
5. Competencia Sociales y Cívicas
6. Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor
7. Conciencia y Expresiones Culturales

Se da especial relevancia a las competencias Lingüística, Matemática y Ciencias, las que se evaluarán en 3º y 4º, desapareciendo la competencia Cultural y Artística, integrándose en la Competencia de Conciencia y Expresiones Culturales.

- Aparecen los Estándares De Aprendizaje Evaluables. En el currículum de las asignaturas, junto con los contenidos y criterios de evaluación se incluyen los estándares de aprendizaje, es decir, lo que acabará siendo el currículo real, puesto que concretan qué debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; servirán para el diseño de las evaluaciones

- Nos encontramos igualmente con los Indicadores De Logro De La Programación Docente. Estos indicadores servirán para que los maestros/as, evalúen los procesos de enseñanza y su práctica docente: programación quincenal, valoración de los resultados del alumnado, comunicación con las familias....

- Se reorganizan las asignaturas en Troncales, Específica y de Libre Configuración, reforzándose más las 5 áreas troncales:



1. Lengua Española y Literatura
2. Matemáticas
3. Ciencias Naturales
4. Ciencias Sociales
5. Primera Lengua Extranjera

- Se establece igualmente Elementos Transversales que se debe trabajar en todas las áreas como la Comprensión Lectora, la Expresión Oral y Escrita, la Comunicación Audiovisual, las TICs, el Emprendimiento y la Educación Constitucional y Cívica.

Como se puede observar la Educación Plástica queda relegada a un segundo plano dentro de las áreas específica junto con la Educación Física, Educación Musical y la Segunda Lengua extranjera.

-Desaparecen los ciclos, se habla de Equipos Docentes, a excepción de Andalucía en el que por normativa Boja continuamos nombrándolos.

-Como se habrá podido observar el área de Conocimiento del Medio se desdobra en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y desaparece Educación para la Ciudadanía a favor de Educación Digital. En Andalucía se implanta educación para la Ciudadanía en 5º curso y Cultura Digital en 6º curso.

-Los contenidos están organizados para toda la etapa y por bloques, no por ciclos ni por cursos.

Para Educación Plástica establecen tres bloques:

- Bloque 1. Educación audiovisual
- Bloque 2. Expresión artística
- Bloque 3. Dibujo geométrico

-La evaluación permanece continua y global, teniendo en cuenta el progreso del conjunto de las áreas, promocionando ahora nuevamente al final de cada curso en lugar de final de cada ciclo. Perdurando una única repetición en la



etapa de Educación Primaria. Y los Criterios de Evaluación serán comunes para todo el Estado Español

2.2.3. Cambio de modelo social. Nuevas exigencias en la escuela

El ser humano experimenta a lo largo de su vida distintos niveles de actividad como: actividad utilitaria, (necesidad de subsistir); actividad científica, la necesidad de conocimiento; y actividad artística, la cual produce armonía en la persona, da placer, refleja la vida, la sociedad y la realidad de la misma, así como los conflictos internos o sociales, y desarrolla la capacidad creadora del individuo.

En el día a día, todos estamos rodeados de infinidad de mensajes que involucran lo artístico, por lo que siguiendo a (Ros, s.f.), podemos considerar al arte como un medio específico de conocimiento, que nos permite conocer, analizar e interpretar. El arte es una actividad eminente mente social, ocupa un lugar destacado para todos, forma parte de la experiencia pública. A través del arte se manifiesta la propia cultura y es aquí donde entran los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta demanda social, hace que el arte valla paralelo al desarrollo social y con ello al actual desarrollo tecnológico, entendiendo que “la experiencia educativa innovadora sirve de motor de cambio y exige al profesorado una forma nueva de entender la enseñanza y el aprendizaje, aportándole nuevas dimensiones profesionales” (Tójar, 2005)

Vivimos en una sociedad que requiere proyectos innovadores, hablando tanto desde un punto de vista tecnológico como desde un punto de vista artístico, creativo.

Cada contexto precisa de una metodología propia, que atienda a las necesidades del alumnado como individuo inmerso en una sociedad concreta. El siglo XXI nos plantea el reto de encontrar un equilibrio entre el sistema educativo y el sistema social en el que está inmerso. Los pequeños pasos que se están dando a nivel legislativo, como hemos visto en el apartado anterior, deben



introducirse en las aulas. Debemos fomentar una educación dinámica y flexible, abierta al cambio, a la participación activa y creativa de los distintos miembros que integran el proceso educativo. En el que el docente es el que acompaña en dicho proceso, tal y como enunciaban las corrientes constructivistas lideradas por Piaget, Bruner, o Vigotsky propiciando un proceso de interacción social que conjugue los intereses del alumno/a y los contenidos curriculares con la propia construcción de su conocimiento. La educación, siguiendo a Read Herbert, (1982) debería buscar como fin último no la generación de conocimientos sino de sabiduría, no la producción de mayor cantidad de obras de arte, sino mejores personas y mejores sociedades. como declara Read (1982) debe ser ante todo integradora, generadora de compensaciones y equilibrios, debe ser una forma continua generadora de felicidad.

La educación como bien recoge el informe Dellors (1996), promovido por la UNESCO debe asentarse sobre cuatro puntos troncales:

- . Aprender a convivir desde la empatía,
- . Aprender a conocer para llegar al saber,
- . Aprender a hacer desarrollando destrezas, y el respeto mutuo
- . Aprender a ser ejercitando cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad.

La adquisición de estos cuatro aprendizajes habilitará al individuo para ser ciudadanos del S.XXI

Gimeno Sacristán (citado en Stenhouse, 1991) plantea la necesidad de generar un marco flexible para la experimentación e innovación curricular teniendo presente la evidencia de que hay diversas situaciones que inciden en cada práctica educativa y en la manera de enseñar y plantear un currículo.

Como bien nos indica Hernández (2007), en la actualidad domina la narratividad que nos muestran aquellos organismos internacionales apelando constantemente a lo ya conocido, a la adaptación de la educación a las demandas sociales, a las demandas del sistema productivo en el que estamos inmerso. Pero

se cae en el error de tender a la naturalización de lo dicho, a establecer cómo ha de ser pensada y vivida la experiencia, se continúa indicando en los ámbitos educativos que las cosas son así, como son porque sí, sin dar pie a poder ser de otra manera. Entrando en la rutina educativa, impersonal, y con ello en la desidia. Marcando una educación concreta, formando a un tipo determinado de alumno/a.

Si queremos cambiar el concepto de educación habrá que cambiar como nos indica Hernández (2007) el concepto normativo y regulador de la narrativa imperante en nuestros centros desde hace ya tanto tiempo. No debemos mostrarnos sumisos ante una escuela pasiva y unidireccional, centrada en la transmisión de conocimientos, en visiones hegemónicas. Hay que abrir puertas que nos ofrezcan narrativas alternativas mucho más enriquecedoras para nuestra práctica docente. Convirtiendo los centros en espacios enriquecedores y atractivos. Un espacio en el que el niño se sienta bien y desee acudir a él (Hernández, 2007).

Efland, Freedman y Stuhr (2003), indican igualmente la necesidad de promover un cambio de paradigma en el ámbito de la educación, para dar respuesta a las nuevas realidades sociales y culturales que trae consigo la posmodernidad, lo que supondría el abandono de las metodologías decimonónicas de la modernidad, tendentes a la homogeneización, a la descripción formalista, a la recta interpretación unidireccional, a la fragmentación y reclusión del saber en compartimentos estanco, en pro de un nuevo paradigma educativo capaz de asumir los principios filosóficos, culturales y democráticos que demanda la posmodernidad. Dichos autores abogando por la aplicación de las características de la posmodernidad en el ámbito de la educación artística. La escuela, como entidad social, tiene que dar respuesta a la realidad social de su sincronía. Promueven una educación basada en la democracia, en la multiculturalidad, en el trabajo cooperativo y solidario para la construcción conjunta de los conocimientos y en la formación integral del individuo.

A favor de lo indicado por Efland, Freedman y Stuhr (2003), y en total consonancia con Hernández (2007) Considero que debemos plantear como objetivo el lograr una enseñanza, no del arte, sino a través del arte (Hernández,



2007). Nos corresponde a los docentes la difícil labor no de construir, sino de reconstruir el hábitat conceptual de la educación. Hay que adaptar más que los contenidos, el modo de adquisición de los mismos, la manera de producirse el conocimiento. La UNESCO, publicó en 1999 un estudio realizado por Edgar Morin, en el que indicaba “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, los puntos de interés sobre los que habrían de sustentarse los currículos escolares. Para dar cabida a las necesidades reales de los individuos del siglo XXI.

Los siete saberes para la educación del futuro están centrados en comprender:

1. Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión
2. Los principios de un conocimiento pertinente.
3. Enseñar la condición humana
4. Enseñar la entidad territorial
5. Enfrentar la incertidumbre
6. Enseñar la comprensión
7. La ética del género humano.

Por otra parte, cabe destacar que estamos inmersos en una sociedad de la informática y que las nuevas tecnologías, funcionan como motor de desarrollo científico. La sociedad actual viene impulsada por el avance científico y los intereses globalizadores económicos y culturales existentes en la misma. El aprendizaje de estos nuevos medios ocupa un lugar prioritario entre las necesidades sociales actuales. Debido a la gran influencia de los medios de comunicación de masas, las redes de comunicación, TIC..., la información se vuelve cada vez más visual, más rápida, más accesible, con una difusión masiva en todos los estratos sociales y económicos, con nuevos canales de comunicación y cantidades ingentes de fuentes informativas. En línea con este planteamiento los docentes debemos responder a las demandas sociales puesto que educamos a las personas para que éstas puedan integrarse en el contexto al que pertenecen y, sin duda, hoy día las nuevas tecnologías contribuyen de forma evidente a dicho proceso de integración social, laboral y cultural. Debemos

centrarnos en los nuevos valores y pautas, en las nuevas estructuras de transmisión del conocimiento y de organización de la información, muy alejado del trabajo centralizado en el libro de texto. "En la sociedad de la información ya no se aprende para la vida; se aprende toda la vida" (Cornella citado en Pere, 2000).

Hay que destacar igualmente, siguiendo a Domínguez (2002), que la innovación "tecnológica en el ámbito educativo aporta recursos y estrategias de organización visual, mental y cognitiva que, ajustadas a las condiciones y características de cada caso, potencian los procesos de aprendizaje y consolidan la adquisición de competencias en diferentes campos de conocimiento."

Estas dos cuestiones: la situación actual de la educación artística, y el desarrollo científico tecnológico que debe adquirir el sistema educativo, *son dos de las principales bases que argumentan la necesidad de un cambio metodológico* e instan a una transformación en las fundamentos pedagógicas de dichas metodologías, las cuales precisan ir focalizadas hacia un aprendizaje significativo y hacia un pensamiento crítico, centradas en unas directrices innovadoras, emprendedora y creativas, llevadas a cabo con recursos propios del siglo XXI.

2.2.4. El preadolescente.

La infancia, la preadolescencia y la adolescencia son realidades sociales, discursivas y cambiantes, producto de una época y de un contexto. Las representaciones visuales con las que se vinculan los niños/as y los jóvenes, nos sirven para comprender estos cambios, prestando especial atención a sus formas de apropiación y resistencia. (Hernández, 2007)

A la preadolescencia se le denomina también años intermedios, por servir de puente entre la infancia y la adolescencia. Freud por su parte, la denomina etapa de la latencia por el lapso de quietud sexual, entre el complejo de Edipo y



los trastornos propios de la adolescencia. (Reymond-Rivier, 1982, p. 117). Siguiendo a Stone y Church, (1970), se le puede denominar etapa de la padilla, por la importancia que le dan al grupo de amigos. Se afianza el apego hacia los amigos confiando más en sus iguales que en los adultos. Como bien indica Lowenfeld (1972) al formar la pandilla descubre que es miembro de una sociedad y este grupo social le permite tener secretos. Stone y Church (1970), advierten que, al aprehender el concepto de secreto, aparece el sentido de "privacidad" y con ello su arraigo hacia sus pertenencias "su" habitación, "su" cajón o armario secreto, etc. (p. 32). Esta privacidad también se traslada a lo íntimo. Aparece el típico pudor para vestirse y desvestirse. Este pudor íntimo, se transfiere también al pudor ajeno.

Estos mismos autores indican también que esta etapa se define por el pensamiento "literal" del niño/a y por un pronunciado "ritualismo" (Stone y Church 1970, p. 7). Oculta sus pensamientos ante los adultos, deja de "hablar en voz alta", y presenta alteraciones emocionales, unas veces agresivos, otras emocionado y otras indiferente; pero siempre luchando por la defensa de sus intereses. Esta actitud hace que presenten un pensamiento subjetivo. Todo lo ven bajo su prisma y bajo sus sensaciones efímeras. Estos sentimientos hacen que pasen de un extremo al otro, del amor más apegado al odio más desmesurado. Su pensamiento está en la radicalidad de sus defensas. Aparece la figura del líder y se arraigan valores tales como justicia, heroísmo o lealtad. Al sentirse mayores, se muestran independientes y no quieren saber nada de lo que les pueda tachar de infantiles. (Stone y Church 1970).

El sentido de la justicia tan arraigado, propio y poco flexible y las creencias en sus propias conjeturas para defender dicha justicia, implica que juzguen con dureza, bien al adulto o bien a sus iguales, dictaminando opiniones más firmes que el propio adulto. Con estas actuaciones comienzan su aproximación al pensamiento adulto.

En la preadolescencia se inicia la pubertad. Las niñas comienzan antes la pubertad y con ello el desarrollo hacia la adolescencia, apreciándose una gran diferencia física entre ambos géneros. Esta diferencia entre ambos sexos,

también se estima en las subculturas propias creadas en cada grupo, que condicionan su estilo de vida, sus juegos, sus modas, sus costumbres y los identifica.

El *mundo estético del preadolescente* se mueve en la misma línea que sus relaciones sociales. Quieren demostrar sus conocimientos y mostrar un aspecto adulto. Se sienten maduros emitiendo juicios sobre las representaciones artísticas de sus iguales. Se convierten en verdaderos críticos argumentando sus crudas respuestas, emitiendo dichas críticas tanto hacia las creaciones de sus iguales, como a la de los adultos, como a las suyas propias. Está en las manos del docente focalizar esta actitud crítica hacia lo negativo, reforzando la competitividad típica del mundo adulto, o bien hacia la positividad, reforzando el compañerismo, las críticas positivas y fructíferas, promulgando con ello la ayuda entre iguales y el trabajo cooperativo. La crítica positiva en pro del funcionamiento del grupo.

2.2.4.1 Arte infantil. El preadolescente.

Siguiendo a Lowenfeld (1972) y a Gardner (1973) El arte del niño/a sigue un proceso paralelo a su desarrollo cognitivo y madurativo.

Al periodo comprendido entre los 2 y los 4 años se le denomina *etapa del garabateo*. Según Lowenfeld y Brittain (1980), la forma en que estos primeros trazos sean recibidos puede influir mucho en su desarrollo progresivo. la palabra garabato no debe tener connotaciones negativas para los adultos, sino todo lo contrario, pues la manera en que se reciban estos primeros trazos y la atención que se les preste pueden ser la causa de que el niño desarrolle actitudes que aún poseerá cuando comience su escolaridad formal.

En esta etapa se aprecian tres fases, una primera denominada *Garabateo sin control o desordenado*: Según Lowenfeld y Brittain (1980) “un niño muy pequeño puede encontrar un lápiz más interesante para mirarlo, tocarlo o aun chuparlo” (p.121). Una segunda fase denominada *Garabateo controlado*. Aunque

no exista mucha diferencia con los garabatos sin control en esta etapa hay un avance en el aspecto motriz. El niño/a posee mayor coordinación óculo manual por lo que se dedica a esta actividad con mayor entusiasmo. Y, por último, la denominada *Garabato con nombre*. Se suele presentar aproximadamente a los 3 años y medio de edad. Ahora no dibuja por el simple placer motor, lo hacen con una intención; los garabatos no sufren muchas modificaciones con respecto al garabateo controlado, se diferencia de este cuando sus trazos tienen un significado y le asigna espontáneamente un nombre. En esta etapa Lowenfeld y Brittain (1980) destacan que “puede ser realmente peligroso que los padres o los maestros impulsen al niño a que dé un nombre o encuentre explicación a lo que ha dibujado” (p.128).

Tras el del garabateo con nombre, aparece la edad de oro del dibujo infantil comprendida entre los 4/5 y 7 años. A esta etapa se le denomina *Etapa Preesquemática*. muy porífera, en la que el niño/a se expresa libremente sin coacción ninguna dejando brotar plenamente su creatividad, siendo muy rica en productividad artística y en elementos estéticos. El niño descubre la autorepresentación, así como la expresión gráfica, a través de la utilización de formas geométricas (Gardner, 1973, p. 168). Desarrolla todo su mundo expresivo. Las representaciones con respecto a cosas o personas son realizadas con mayor detalle y tienen más semejanza con la realidad, aunque se omiten ciertas partes. En esta etapa generalmente la motivación para realizar sus dibujos se basa en la representación de la figura humana en forma de sol. Estas representaciones se suelen denominar “monigote”, o “renacuajo”. La causa de que solo dibuje la cabeza y algunas extremidades se debe según Lowenfeld y Brittain (1980) a que el niño/a, al poseer una visión egocéntrica del mundo, sólo representa lo que sabe “de sí mismo y no una representación visual en absoluto” (p.148). Gracias a las constantes repeticiones expresivas, los dibujos se irán completando con detalles, aunque exista constantemente ausencia de relaciones espaciales. Al mismo tiempo se organizarán de manera más convencional. Hacia los 7 años de edad, dejará de variar los símbolos representativos, para establecer un cierto esquema de cada ente, que repetirá continuamente.

En la *Etapas Esquemática*, etapa comprendida entre los 7 y 9 años El esquema según Lowenfeld y Brittain (1980) es el “concepto al cual ha llegado un niño respecto de un objeto real (...) y que repite continuamente mientras no haya alguna experiencia intencional que influya sobre él para que lo cambie” (p. 173). Siendo el esquema un concepto definido que forma el niño/a con respecto a los objetos, figuras y personas que conforman el entorno que lo rodean, influye en este esquema la riqueza o pobreza de las experiencias con su entorno. Sin embargo, vale resaltar que no es lo mismo un esquema repetido que un estereotipo, pues el primero es flexible presentando variaciones, mientras que el segundo es siempre igual. El niño/a Llegará a esta etapa cuando posea un conocimiento más amplio del mundo que le rodea, realizando sus composiciones con ciertas habilidades motoras que se han venido perfeccionando a lo largo del proceso de desarrollo. Realizando esquemas fácilmente reconocibles, visualmente hablando. Lo más característico de esta etapa es que descubren que existe un orden en las relaciones espaciales, estableciendo relaciones entre los elementos, ya no realizan los elementos aislados y se consideran a sí mismo como una parte del entorno. Para Lowenfeld y Brittain (1980) “la línea base es un indicio de que el niño se ha dado cuenta de la relación entre él y el ambiente” (p.176). A esta le sigue la aparición de la línea del horizonte, el cielo, ubicada en la parte superior de los dibujos. En esta etapa existe una representación muy particular a la cual Lowenfeld (1961) denomina espacio tiempo, “diferentes secuencias temporales en un mismo espacio” (p.168). Es decir, el niño/a dibuja una secuencia temporal en una misma hoja, sin delimitarla mediante cuadros, representando acontecimientos que sucedieron en distintos momentos. Por otra parte, descubre una analogía entre el color y el objeto representado y lo utiliza objetivamente. Personalizando dicha objetividad. Una última característica que se aprecia en esta etapa es la denominada rayos x muy característico en dibujos de estas edades.

Llegado ya a la edad que nos incumbe nos encontramos con la etapa de **la preadolescencia**, etapa comprendida entre 9 y 12 años, Denominada por Lowenfeld (1972), *etapa del realismo*, o *edad de la pandilla* y por Widlócher,



(1978), *etapa del realismo visual*. Disminuye el número de dibujos, buscando un realismo literal y perdiendo por tanto la espontaneidad y el encanto característico de etapas anteriores. Realizan un mayor estudio analítico de las formas, unas composiciones más vacías de elementos, y un intento de colorear tal y cómo es la "realidad". Aparecen las superposiciones y el plano para la representación del espacio.

Al estar en esta fase la representación en función del conocimiento que el niño posee del medio, Luquet la denomina *realismo intelectual*, "un dibujo para ser parecido, debe contener todos los elementos reales del objeto" (Gardner 1980 p. 121).

Aparecen, por tanto, las composiciones más pobres de elementos, pero más analizados, prestan más atención a los detalles que a la acción, con un valor del detalle algo desproporcionado, utilizando el tratamiento de texturas con carácter informativo. Aplican el color apegado a la representación del objeto reproducido, mostrando mayor sensibilidad hacia el mismo. Desaparece el efecto de rayos x. A pesar de la valoración de profundidad utilizando la degradación de los tamaños, representando las tres dimensiones y la línea del horizonte, parece verse todo en un primer plano, sin representar la atmósfera que envuelve a la escena.

Como recuerda Wallon, el niño copia poco de la naturaleza, e inversamente el adolescente no expresa ya su vida imaginativa en el dibujo. La aparición del realismo visual correspondía a un progreso en la representación de las cosas, el niño debería adherirse a él con alegría (Widlócher, 1978, p. 53-54).

Al entrar en una etapa de desarrollo en la que prima el desinterés e inconformismo, la expresión plástica también se ve afectada. Tanto la preadolescencia como la adolescencia, se considera la etapa del declive expresivo, en la que prefieren utilizar el lenguaje escrito para su propia expresión.

En el preadolescente comienza a primar la visión analítica, sobre la

visión sincrética, emprende un proceso de observación visual importante. El pasar de la realidad intelectual, en la que representan lo que percibe y conocen, a la realidad visual, va a reforzar el comienzo de la visión analítica, reflejándolo, cuando lo desean, en sus creaciones con resultados sorprendentes y minuciosos creando estereotipos propios que repiten persistentemente. "En el realismo visual constituye, en definitiva, el único objeto representado, y las cosas que contienen no son más que los elementos que lo

Al sentirse miembros de la sociedad, desarrollan sus propias opiniones y con ellas la conciencia crítica, implicando el juzgar y el ser juzgado por sus iguales, con apetencia a lo caricaturesco. Lowenfeld (1972), expone que no le satisface, sus representaciones. Presenta una autocensura continua, eliminando progresivamente muchos elementos a los que considera mal hechos, de "niño pequeño". Cambia también su concepción temática. Aquellos temas que anteriormente les satisfacían y estimulaban, dejan de suscitarle interés, considerándolos infantiles y monótonos.

Esta conciencia crítica tanto hacia las creaciones propias como hacia la de sus iguales, puede ser uno de los motivos del declive de su producción artística. En esta etapa abandonan la práctica del arte. Aspecto a tener muy presente en la práctica educativa de estas edades. Precizando Incentivarlos y crear el ambiente motivador preciso para paliar este hecho.

Hay autores como Parsons (1987, citado en Hargreaves, 1991), que, siguiendo la línea de Piaget, indican que el desarrollo evolutivo de la expresión plástica se detiene en la adolescencia. Por otra parte, autores como Sternberg y Davidson, (1986, citado en Hargreaves, 1991) piensan que la evolución nunca se detiene.

Por su parte Gardner (1980) nos indica que el desarrollo del dibujo infantil va en paralelo a las adquisiciones del lenguaje, reflejando en sus creaciones el conocimiento que el niño/a posee del mismo. El desarrollo madurativo experimentado implica, en todos los aspectos, una mayor adquisición de conocimientos, incluido el conocimiento lingüístico. La fluidez léxica alcanzada, le proporciona una fuente de comunicación más cómoda. Esta puede ser una nueva

razón influyente en el desapego del lenguaje visual, pasando de la imagen a la palabra, favoreciendo el interés hacia el mundo narrativo literario.

Comienza a percibir el mundo bajo el peso de la memoria y del afecto. La narratividad del preadolescente se ciñe a las experiencias vividas. Se corresponde con una narración fantástica, dándole una fuerte salida a la misma, sintiéndose atraído por esos mundos fantásticos irreales que les ayudan a huir de la realidad cotidiana. Creando de esta forma su mundo idílico, su realidad. Al ser su realidad, está impregnada de su personalidad y de sus pensamientos íntimos; esto implica una conciencia posesiva llevándolo a la privacidad. La actitud crítica les hace buscar la perfección en la interpretación de la realidad percibida induciéndole a la frustración y con ello a la inhibición. Este hecho suscita el rechazo al contacto con la expresión plástica, el rechazo a la libertad ante sus creaciones. El acto comunicativo que mostraban las creaciones en las etapas anteriores se diluye a favor de colorear una imagen ya existente, por esa falta de confianza, de autoestima.

Pero bajo el punto de vista de la expresión artística, puede ser clave, valorar los estímulos según el grado de interés afectivo del recuerdo en la mente del niño, que le mueve a elegir un elemento u otro para ocupar su atención. Este hecho sigue siendo importante incluso para el artista adulto.

Siguiendo a Bisquert (1977) "la capacidad sincrética, en una respuesta sincrética, se sintetiza la observación analítica y el recuerdo de la sensación para explicarlo de una forma global, donde la memoria afectiva y la imaginación poética, toman su papel principal" (67-72). Debemos tener presente que cuando esta capacidad sincrética ha sido desarrollada correctamente, actuará en el acto creativo trascendiendo a una creación, "la visión sincrética nunca queda destruida del todo y puede llegar a ser un poderoso instrumento en manos del artista adulto" (Enhrenzweig, 1973, p. 26).

Gardner a pesar de exponer esta problemática plantea que "...existe un período sensible durante los años que preceden a la adolescencia. El futuro artista necesita capacitarse con rapidez de modo que cuando llegue a la

adolescencia ya sea un ejecutante consumado en su especialidad. Si lo es, podrá contrarrestar la intensificación de autocrítica de sus años adolescentes..." (Gardner 1987, p. 110 -111). A este respecto juega un papel muy importante la actitud del adulto ante las creaciones del preadolescente.

Aunque el trabajo artístico de los niños parece más pobre durante este período, creo que el habitual desprecio por esta "etapa literal" está desencaminado. Lejos de ser enemiga del progreso artístico, la literalidad puede constituir su vanguardia. Esa preocupación por el realismo que caracteriza a la etapa literal puede ser una fase decisiva del desarrollo: el tiempo de dominar las normas. (Gardner 1987, p. 109).

A este respecto Enhrenzweig nos plantea una reflexión.

hacia la edad de los ocho años, al despertársele la facultad analítica, aprende a comparar en abstracto los detalles de las cosas, y entonces tiende ciertamente a despreciar sus anteriores procedimientos sincréticos como rudos e ignorantes. Ahora bien, ¿no será esto un fracaso de nuestra pedagogía?, tan autodestructivo el despertar de la autocrítica porque no lo hemos educado con antelación?... en nuestra opinión, es menester que ayudemos al niño en la apreciación de su obra precisamente al nivel sincrético". Y continúa "si al niño se le asiste debidamente en la formación de sus cánones estéticos, al nivel sincretista, el ulterior despertar de su autocrítica analizadora no será ya tan nocivo. Inútil sería y aún equivocado tratar de disuadir a un niño de ocho años de la aplicación de sus nuevas facultades analíticas a su obra. Lo único que tenemos que hacer es impedir que destruya su potencia sincrética... (Enhrenzweig, 1973, p. 24-25).

Acorde con la reflexión planteada por Enhrenzweig, y en total acuerdo con la misma, al servirme de cimentación para el presente estudio, cabe preguntarnos si precisamente una de las causas de la problemática planteada, puede ser la ausencia en las aulas de una metodología que tenga presente los aspectos indicados, que tenga presente las características de dicha etapa. Una metodología capaz de paliar las causas del desinterés o apatía propia de la



preadolescencia fomentando en el alumnado la ilusión y motivación para crear libremente sin coacción. Atenuando estas inhibiciones podrán aflorar las capacidades artísticas y cognitivas que el niño/a lleva implícito por encontrarse inmerso en una etapa de formación.

Como indica Gardner (1987) el preadolescente está inmerso en una etapa de libertad, con gran capacidad y curiosidad, predispuesto a todo tipo de aprendizaje, abierto a grandes posibilidades para alcanzar dicho aprendizaje. Por lo que debemos dotarlo de medios que le ayuden a resolver los problemas que puedan suscitarles las resoluciones plásticas, permitiéndole superar esa inseguridad típica de la etapa y evitar así el declive, evitando el abandono al superar el sentido crítico negativo.

Las nuevas tendencias en E.A. giran en torno a la idea planteada. Esto se conseguirá en el momento en que las metodologías empleadas en E.A. estén en consonancia con las justificaciones que la UNESCO puso en marcha para la enseñanza de las artes plásticas en 1995, indicando que no sólo hay que potenciar lo sensorial, sino también la capacidad de síntesis, tan necesaria para poder entender, organizar y conocer todo lo que la vida nos ofrece, así como el pensamiento crítico y reflexivo. (Marín, Hernández, Jodar, 1991)

Quizás el origen de la desidia experimentada por el alumno/a en muchas aulas de E.A., no sea las características de la preadolescencia, sino la falta de aplicación de una metodología motivadora y acorde con sus necesidades, que parta del mundo afectivo del alumnado. "La necesidad de educación no significa enseñar un conjunto de fórmulas para cada objeto concreto; implica más bien la observación de objetos en todas las orientaciones posibles" (Hargreaves, 1991, p. 77). "Lejos de debilitar a la imaginación, la educación puede ayudar a liberarla" (Hargreaves, 1991, p. 77).



2.2.5. Autoconcepto / Autoestima

El término de autoconcepto, como nos indica Sureda (1998) es difícil de definir como tal, dado los múltiples significados que se le han atribuido a lo largo de la historia. Podemos decir siguiendo a (Pastor, 1999), que es considerado como un indicador de bienestar psicológico. Se valora como el resultado de muchas situaciones psicológicas y educativas y es el mediador de otros muchos fenómenos en la vida de la persona.

González y Tourón, (1992); Saura, (1996) o Cardenal, (1999) indican que, en ocasiones, conceptos como autoestima, autoimagen, autopercepción, autoconciencia, autoobservación, autorrespuesta, representación de sí mismo, autoevaluación, se han utilizado para referirse al autoconcepto, generando gran confusión en torno a él. A estos debemos añadir igualmente los clásicos “yo” o “ego” y “self” o “sí mismo”. Sin embargo, muchos autores no diferencian ambos conceptos o lo hacen en función del contexto de investigación o de las especialidades científicas a las que pertenecen. Y otros han intentado distinguirlos claramente (Sureda, 1998). También nos encontramos con autores que limitan el término autoconcepto a los aspectos cognitivos del “sí mismo” y precisamente utilizan la denominación “autoestima” para los aspectos evaluativos-afectivos (Saura, 1996). Por su parte, Aguilar (2001) lo define considerando su significado:

el concepto de sí mismo, se interpreta como conciencia, conocimiento que el individuo tiene de él mismo, e indudablemente abarca aspectos afectivos y sociales, pero en cuanto conocimiento. La autoestima es la valoración que el individuo hace sobre aquello que conoce de sí mismo, es decir, aquella característica, cualidad, peculiaridad, etc., que conoce de sí, y que valora positiva o negativamente, o que no valora... Pero, el no valorar, es una valoración (Aguilar, 2001).

A pesar de lo indicado, autores como Saura (1996) exponen que, hay que englobarlo todo a través del término autoconcepto, pues ni de forma teórica ni empírica se pueden separar dichas dimensiones. Pastor (1999) lo secunda e indica que la distinción entre ellos es mayor a nivel conceptual que a nivel



práctico. Y Cardenal (1999) concluye diciendo que los investigadores han usado distintos nombres para referirse al mismo proceso. Dicho autor cree que la autoestima es el resultado final, es un proceso de autoconocimiento personal, que se produce tras ocurrir la autoobservación, la toma de conciencia de sí mismo, tras generarse un concepto de sí mismo y tras haber evaluado el proceso.

Si nos centramos en Psicología, L'Ecuyer (1985) considera que históricamente se ha reservado el término “sí mismo” para el aspecto más perceptual, relacionado con lo que una persona piensa de sí misma, y el término “yo” para los procesos activos de acción y adaptación. Por otra parte, en la literatura europea se utiliza con más frecuencia “concepto de sí mismo” o “representación del sí mismo” para referirse a él, mientras que en la americana las denominaciones más usadas son “autoconcepto” y “autoestima”.

Tras lo indicado podemos definir el autoconcepto siguiendo a Shavelson, Hubner y Stanton (1976) como el *conjunto de autopercepciones de una persona que se forman a partir de la experiencia y del ambiente*. Siendo precisamente este uno de los conceptos básicos sobre los que se cimienta la presente investigación.

Esnaola (2005), lo define igualmente como el conjunto de percepciones que una persona tiene de sí misma y que se generan a partir de dos fuentes fundamentales que son, la propia experiencia de cada uno y de las interpretaciones que hace del ambiente que le rodea.

El conocimiento que las personas tienen de sí mismas según Aguilar (2003), adquiere su base en tres aspectos fundamentales: *biológico*, gracias a los movimientos y sensaciones corporales que interioriza; *cognitivo*, a través de la planificación que hace de sus acciones al interpretar el mundo que le rodea y las reflexiones que hace sobre su propia acción; y *experiencial*, ya que lo que vive deja huella en la persona y le ayuda a tener conciencia de su propia identidad dentro de sus experiencias familiares, sociales y culturales.

Tras lo indicado, debemos tener presente en el aula que el conocimiento que el alumnado tenga de sí mismo, va a estar condicionado por factores tanto

biológicos, como cognitivos, como experimental, ejerciendo gran influencia el ambiente donde se generen dichas experiencias.

Si nos remontamos al **inicio del termino y a su evolución**, Aguilar (2001) los remonta a la época griega.

James por su parte (1980, 1982) distingue dos aspectos básicos, el “self”, el Yo (I) y el Mí (Me), es decir la interpretación como individuo y como objeto.

Pastor (1999) lo interpreta diciendo que: “el Yo es el conocedor, el agente activo responsable de la construcción del Mí. El self como conocedor fue entendido como el self subjetivo, dado que organiza e interpreta las experiencias de las personas. Por otro lado, el Mí representa un agregado empírico de cosas objetivamente conocidas sobre el self.

James (1980) propone además una jerarquía respecto de las diferentes percepciones que podemos tener de los múltiples “sí mismos”, haciendo una distinción entre varios como el material, social, espiritual o puro ego, situando en un nivel superior el sí mismo espiritual y en el nivel inferior al material.

Los interaccionistas simbólicos, como Cooley (1902) y Mead (1934) dan más importancia, en la construcción del self, a las interacciones sociales. Piensan que las personas buscan en las opiniones de los demás el reflejo de lo que son, a esto le llamaron “the looping glass self”, una metáfora con la que intentaban explicar lo que sucedía (Pastor, 1999). Sullivan (1953) es otro de los autores que ponen de relieve la influencia del medio social.

Según Cooley (1902) son tres los aspectos que influyen en la construcción del concepto que tenemos de nosotros mismos:

- . La idea que tenemos de cómo es nuestra apariencia para otras personas,
- . La idea que tenemos de la valoración que hacen los demás de nuestra apariencia y algunos sentimientos sobre nosotros mismos.
- . La imagen que tienen los demás sobre nosotros es fundamental, de tal forma que nuestra estima será mayor o menor en función de dicha percepción.



Mead (1934) continúa apoyando la importancia que la interacción social tiene en la construcción del self, sobre todo los intercambios lingüísticos. Para Mead dicho proceso se encuentra dividido en dos etapas.

La del juego simbólico (play), en las primeras etapas de la vida, en la cual predominan los roles que se asumen tras el intercambio de las personas que se tiene al lado.

La etapa del juego organizado (game), en la que tiene que interiorizar todas aquellas actitudes que se producen a su alrededor, sin concretar en un papel específico sino asumiendo una visión global de lo que sucede en su entorno

Surge un nuevo despertar con la aparición de La teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) quien introduce el concepto de autorrefuerzo (autorrecompensa y autocastigo). Es el propio individuo quien administra los castigos y las recompensas en función de su adecuación a los patrones considerados como apropiados para cada situación, dándole importancia al Yo.

La psicología cognitiva le ha dado una mayor importancia al “Yo” como organizador del conocimiento, y por consiguiente el esquema creado variará en cada individuo. Según Pastor (1999) dicho esquema está constituido por facetas difusas, públicas, privadas y colectivas.

Como todos los conceptos, este también adquiere a mediados de los años 70 una nueva perspectiva y con ella una nueva forma de entender el autoconcepto. Se pasa de ser una visión unidimensional a otra jerárquica y multidimensional. En esta línea tenemos el modelo concebido por Shavelson et al. (1976), que defiende la existencia de una medida que gobierna, en este caso por una dimensión académica y otra no académica, que incluye a su vez el autoconcepto social, emocional y físico. Aunque en un inicio se considerase unidimensional, son muchos los autores que posteriormente defienden su multidimensionalidad, como pueden ser L’Ecuyer (1985), Rosenberg (1979) o Burns (1990), entre otros. Pero estas dos vertientes no tienen por qué ser incompatibles. Nos encontramos con autores como Pastor (1999), que defienden



la posibilidad de la coexistencia de las dos realidades y que, además, pueden ser estudiadas en un mismo individuo.

Como indica Cardenal, (1999). Hoy día es difícil defender una postura parcial, puesto que se producen solapamientos entre los distintos enfoques al considerar que la persona posee mecanismos propios que se activan en su interior. Entendiéndola como una realidad comprensible desde el conjunto de relaciones e influencias que se producen entre los diferentes aspectos que la conforman.

2.2.5.1 La autoestima en el preadolescente

El autoconcepto lleva implícito como bien indican Cava y Musitu, (2000) tres aspectos actitudinales que se relacionan entre sí y que son necesarios tener presente para estudiar este constructo: las actitudes cognoscitivas, afectivas y comportamentales.

El aspecto cognitivo actitudinal es el conocimiento o creencia que tiene el individuo de sí mismo, lo que autores como González y Tourón, (1992) lo definen como *autoimagen*. *El aspecto afectivo* actitudinal sería la autoevaluación o la *autoestima* que tiene el individuo sobre sí mismo. El **aspecto conductual actitudinal** es el que predispone al individuo a comportarse de una manera u otra en función de la imagen que tiene de sí mismo.

Por su parte Sureda (1998) a través de un modelo multidimensional, limita su estudio a *cuatro dimensiones*: la emocional, la académica, la social y la familiar.



a. **Dimensión Emocional**

En la *dimensión emocional*, la respuesta ante la pregunta ¿Quién soy yo?, la autoimagen que tengamos, es un punto de partida básico para comprender el comportamiento de los individuos.

Harter y Monsour (1992 citado en Sureda 1998) reflejan las características del autorretrato del preadolescente y adolescente en función de la edad (tabla 0).

(Harter y Monsour, 1992)

ETAPA INICIAL PREADOLESCENTE	O	ETAPA INTERMEDIA	ETAPA FINAL
Etapa inicial de formación del self		Etapa de estrés y confusión en el self	Etapa de mayor consolidación del self
Descripción rudimentaria y simple		Descripción más rica y compleja	Descripción con muchos matices, alusión a cualidades abstractas y subjetivas
Generalización de cualidades en todas las situaciones		Inicio en la aparición de matices en sus cualidades en función del contexto	Descripción más matizada de sus cualidades en función de situaciones y contextos
Se describen con aspectos físicos o referencias a vivencia, edad, etc.		Se describe con rasgos que los caracterizan en sus relaciones interpersonales. Aparición de referencia a cualidades personales	Referencia a creencias, ideas, intereses, expectativas, etc.
Egocentrismo adolescente: (¡Viva yo!)		Egocentrismo adolescente más elaborado	Abertura a las opiniones e ideas de los otros. Relativización de las propias

Tabla 0. Características del autorretrato adolescente en función de su edad

Hay que destacar como bien nos dice Sureda, (1998), que a pesar de que estas características se puedan generalizar, se ven afectadas por los aspectos culturales. Estos cambios culturales suelen ser más rápidos y los elementos identificativos más variados en zonas más desarrolladas.

El modo en que las personas se experimentan a sí mismas influye sobre cada momento de su existencia. Su autoevaluación es el contexto básico dentro del que actúan y reaccionan, dentro del que eligen sus valores, fijan sus metas, se enfrentan a los retos de la vida. Sus reacciones a los acontecimientos están conformadas, en parte, por quiénes son y quiénes creen que son, o por el grado de competencia y dignidad que creen poseer.

De todos los juicios que emitan en su vida, ninguno es más importante que el que emitan sobre sí mismos” (Branden, 2001).

Branden, (1993). Indica que la *autoestima* es una necesidad básica y decisiva que nos ayuda a afrontar las vicisitudes de la vida, teniendo un mayor poder para afrontarlas y percibiendo con más fuerza la parte positiva de las cosas que la negativa. Para dicho autor (2001) la autoestima está en nosotros no como un juicio consciente sino como un sentimiento difícil de aislar y que se experimenta constantemente implicándose en cada una de nuestras respuestas emocionales. Se convierte en una necesidad básica al tener que ostentar un punto de vista positivo sobre su persona. Nos indica igualmente, que la felicidad puede estar en parte condicionada por lo eficaces que podamos ser ante determinadas situaciones. Los caminos que prendamos para resolver las constantes alternativas que plantea la vida, van a condicionar nuestra felicidad.

Otro aspecto influyente en el refuerzo positivo de la autoestima, es el patrón que cada persona crea en su mente; un patrón al que hay que llegar y a partir del cual nos auto juzgamos. En este caso, nuestra satisfacción vendrá dada por lo cerca que nos situemos del mismo.

Branden (2001) especifica que para que la autoestima no se vea perjudicada, deben concurrir pilares básicos.

1. La práctica de vivir conscientemente.
2. La práctica de aceptarse a uno mismo.
3. La práctica de aceptar responsabilidades.
4. La práctica de afirmarse a uno mismo.
5. La práctica de vivir con un propósito.
6. La práctica de la integridad.

El aceptar una responsabilidad, bien ante un trabajo, bien ante un compromiso con los compañeros, el ser responsable de sus propios actos va a permitir al preadolescente percibir un control sobre su vida y va a reforzar la capacidad de afirmarse a sí mismo, la capacidad de expresar sus ideas y sus

pensamientos, va a contribuir a forjar una actitud positiva y con ella se sentirá aceptado, en beneficio de la felicidad.

En todo proceso educativo debemos tener presente la importancia que tiene el *papel que el adulto adopte* ante el comportamiento del niño/a. La personalidad adulta se va moldeando en estas edades. Las circunstancias vividas en la infancia, preadolescencia y adolescencia va a condicionar su autoestima y por consiguiente su personalidad futura. El hecho de que el niño/a crezca con una actitud positiva es crucial para paliar el déficit de autoestima, producido por el pensamiento crítico y justiciero característico del preadolescente.

b. Dimensión académica

Son muchos los aspectos que condicionan el autoconcepto en el ámbito académico, pero entre todos, debemos destacar **la motivación**.

La motivación, en el ámbito educativo, al implicar interés hacia el trabajo realizado, es un requisito imprescindible, es un elemento notable para un buen rendimiento escolar. (Sureda, 1998). Cuando el alumno/a se implica en una tarea con interés y perseverancia alta, decimos que se siente motivado para aquello que hace.

Desde posiciones cognitivas han intentado dar respuesta a lagunas que la perspectiva conductista tenía a la hora de explicar algunos comportamientos. Sureda (1998), destaca la **motivación de logro**, en la que es el propio refuerzo personal, uno de los factores principales en el mantenimiento de la conducta. Es el propio sujeto quien, tras observar el resultado de la acción, reflexiona sobre la misma y la valora en virtud de conseguir en futuras actuaciones los resultados esperados. Para dicho autor “motivo” es la disposición interna que tiene una persona para esforzarse y obtener resultados positivos, siendo dicha conducta motivadora el resultado de tres factores: 1. La necesidad de evitar el fracaso, 2. La posibilidad de fracasar y 3. El valor incentivador del fracaso. Por ello las personas tienden a emprender acciones que le reporten éxito y no fracaso.

Este es otro aspecto a tener presente en el proceso educativo. Si los resultados que obtiene el niño/a son admitido con actitud positiva por parte del adulto, será una acción exitosa para el alumno/a, y por lo tanto motivadora, aumentando el interés y los resultados. Sureda (1998), habla a este respecto de *metas de ejecución* cuya motivación es extrínseca al hacer algo hacia los demás y *metas de aprendizaje* cuya motivación es intrínseca y los logros son personales, bien de conocimiento o bien de adquisición de habilidades.

c. Dimensión social

Como ya se ha mencionado anteriormente, en la formación del autoconcepto, la imagen que tienen los demás es crucial para construir nuestra identidad. Hay que tener muy presente en el aula las relaciones humanas establecidas tanto entre iguales, como ente preadolescente y adulto, sobre todo en esta etapa en la que la conciencia social es tan latente, en la que dichas relaciones tienen una gran relevancia, ejerciendo influencias tanto positivas como negativas, interviniendo directamente en el desarrollo afectivo del alumno/a. El preadolescente está desarrollando las habilidades sociales, que les permitirá ser una persona más o menos afable, más o menos social. El aula debe ser un lugar facilitador del desarrollo de dichas habilidades, estas irán reforzando su autoconcepto social, cimentando su personalidad adulta.

d. La dimensión familiar

Aunque la preadolescencia y adolescencia sea una etapa de múltiples conflictos y diferencias con la familia, por el carácter inconformista que dicha etapa presenta, hay que destacar que la familia es el factor más importante y decisivo para la formación de la personalidad. Esta proporciona las bases de lo que será la interpretación de dichos aspectos personales, afectivos, emocionales..., a lo largo de toda la vida. El individuo nace en un entorno social determinado que condicionará el estilo de vida del mismo, marcando su pensamiento y su forma de actuar.

Aunque el afán del preadolescente, debido a las características propias de la etapa, sea alcanzar la independencia, alcanzar ese sentido de identidad propia,

mostrando rechazo o distanciamiento respecto a su familia, los lazos que se tienen con la misma no se llegan a abandonar. Estos van a marcarle las conductas que desarrollan a lo largo de este periodo. Dichas conductas están influidas consciente o inconscientemente por la educación que ha tenido lugar en el seno familiar. Aunque ellos/as busquen su propio camino, la familia seguirá siendo una fuente de valores, recursos y apoyo.

Lo indicado anteriormente implica que el preadolescente también percibirá los conflictos familiares y los desajustes emocionales que pueda suscitar el seno de su familia influyendo negativamente en el mismo. Esto suele revertir en problemas graves y alteraciones psicosociales en el individuo. El preadolescente, aunque no lo reconozca, precisa de una estructura en la que apoyarse. Una estructura que le sirva de referente para superar esta etapa de cambios en la que está inmerso.

Por otra parte, **podemos** decir que el autoconcepto también condiciona la **conducta del individuo**, Oñate (1989), consideran que es el motor de muchos comportamientos de la conducta humana. Según Saura (1996), la autorregulación depende de las creencias y actitudes que se tiene sobre sí mismo, de tal manera que preservar el autoconcepto constituye la motivación central del ser humano y objetivo prioritario de la conducta del individuo. Burns (1990) por su parte, especifica que cuando las personas se conocen mejor y comprenden las cosas que les pueden afectar, los riesgos y posibilidades de sus comportamientos, y las causas que les han llevado a comportarse de una determinada manera ante situaciones concretas, tendrá mejores relaciones sociales., ya que, al tener un concepto apropiado de sus capacidades, emprenderá cualquier tarea con mayor seguridad y decisión.

Otro aspecto importante a tratar en el autoconcepto es su influencia en el **desarrollo de la personalidad humana**. Esnaola, Goñi y Madariaga (2008) indican que una valoración buena del mismo genera relaciones positivas a nivel personal y social. El desarrollo positivo a lo largo de esta etapa afectará a su personalidad y hará que tenga un efecto favorable en la vida adulta.

El desarrollo del mismo es evolutivo, variando de unos grupos a otros o con la edad, aspecto que se aprecia en las variaciones de la percepción de cambios físicos, intereses, sentimientos, gustos, etc.

Saura (1996) pone de manifiesto cuatro dimensiones que se desarrollan desde la infancia a la adolescencia:

- . Esquema del sí mismo físico.
- . Esquema del sí mismo activo.
- . Esquema del sí mismo social
- . Esquema del sí mismo psicológico (procesos cognitivos, emocionales).

Todas se encuentran presentes y son centrales a lo largo del desarrollo, lo que cambia es la focalización del individuo hacia cada una de ellas.

Autores como Zulaica (1999), reconocen que las posibilidades de modificarlo son mayores, sobre todo en la infancia y la adolescencia, dado que a medida que avanzamos en edad está más estructurado y es más resistente al cambio.

Las conductas de los preadolescentes, en cierta medida, se ve condicionada por el autoconcepto que tenga el individuo. Los aspectos negativos como agresividad, consumo de droga, etc. suelen aparecer cuando existe un autoconcepto negativo de sí mismo que le aparta de la verdadera búsqueda de su identidad (Esnaola, 2005b). Un buen autoconcepto ayuda a los preadolescentes a llevar a cabo conductas saludables (Pastor, Balaguer y García, 2000) y a tener una mayor satisfacción con su vida (Balaguer, 2001). Experiencias como los resultados académicos, la relevancia en el grupo al que pertenece, la relación con profesores, etc. irá ayudando a configurar su propio concepto y su identidad (Cardenal, 1999).

2.3. EDUCACIÓN ACADÉMICA TRADICIONAL / VERSUS EDUCACIÓN ACADÉMICA ACTIVA

La infancia tiene sus propias maneras de ver, pensar y sentir; nada hay más insensato que pretender sustituirlas por las nuestras. (Rousseau, 1752)

2.3.1. Opciones metodológicas

Antes de iniciar un proceso de enseñanza y aprendizaje, el docente debe tener claro cuál va a ser la actuación del alumnado y la suya propia en dicho proceso. Que metodología va a llevar a la práctica. Entendiendo, por metodología. La “forma de enseñar”, todo aquello que da respuesta al “¿Cómo? Tal y como indica Fortea (2009), esta es una definición bastante amplia que da pie a la utilización de sinónimos tales como: “metodología de enseñanza”, “estrategias de enseñanza”, o “técnicas de enseñanza”. “Con un mayor rigor conceptual, metodologías didácticas se podría definir como las estrategias de enseñanza con base científica que el/la docente propone en su aula para que los/las estudiantes adquieran determinados aprendizajes” (Fortea, 2009, p.7).

El **término metodología** procede del vocablo generado a partir de tres palabras de origen griego: *metà* (“más allá”), *odòs* (“camino”) y *logos* (“estudio”). Por lo tanto, puede entenderse a la metodología como el conjunto de *procedimientos* que determinan una investigación de tipo científico, o marcan el rumbo de un proceso educativo. Es importante plantearnos como nos indica Carmen Hernández (s.f.)

que una metodología didáctica supone una manera concreta de enseñar, método supone un camino y una herramienta concreta que utilizamos para transmitir los contenidos, procedimientos y principios al estudiantado y que se cumplan los objetivos de aprendizaje propuestos por el profesor. (p.2)

La metodología empleada en el aula va a determinar el ritmo de aprendizaje del alumnado, los valores alcanzados en dicho proceso, así como el

enriquecimiento de los conocimientos adquiridos puesto que como indica Freire “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Aguirre, 2011, p.1).

Toda metodología se sustenta en unos principios que dan forma al proceso educativo llevado a cabo en el aula, marca la línea metodológica plantada y orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje para que así los estudiantes alcancen los aprendizajes propuestos.

La metodología debe ser el eje fundamental de la acción educativa, cómo planteemos la didáctica en nuestras aulas, va a condicionar el papel del docente y discente, el ambiente vivido en el aula, la motivación con la que el alumnado se enfrente a la adquisición de nuevos conocimientos, el talante a la hora de hacerlo, a los recursos didácticos utilizados...., es decir la metodología empleada, no solo en Educación Plásticas, sino en todo proceso educativo, va a determinar los resultados obtenidos en dicho proceso forjando en ellos/as una nueva visión del mundo que les rodea, abriéndoles las capacidades para desarrollar sus diversas inteligencias al realizar la búsqueda de distintas respuestas a un mismo problema, ... y por consiguiente va a constituir las bases para posteriores aprendizajes, reforzando o no su autoestima.

Si pudiésemos ser capaces de lograr todo lo dicho anteriormente, debemos tener claro que, en el punto central de nuestra metodología, estamos situando como eje radial a la motivación, tanto de nuestro alumnado, como la nuestra propia. Para que esta motivación se pueda llevar a cabo, debemos implantar en el aula las características de la metodología activa, que como bien indica su nombre es una pedagogía viva y creciente sometida al proceso interno del proyecto basada en un carácter flexible y elocuente. Pero dichas metodologías precisan de una práctica y de un trabajo. Totalmente de acuerdo con lo indicado por Puente todo acto creativo es “un proceso extendido en el tiempo que requiere preparación, trabajo y pruebas antes de llegar a producir algo original”. (Puente, 1999, p. 93).

Centrándonos en la sociedad en la que se desenvuelve nuestro alumnado, en “la sociedad del conocimiento” y en la línea pedagógica que nos marca la ley con la consecución de la competencias, los docentes debemos ser conscientes de la responsabilidad que tenemos de asumir nuevos métodos de enseñanza, proporcionando nuevas situaciones de aprendizaje y con ello nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje, cambiando el rol del maestro, pasando de ser un mero transmisor del conocimientos, a ser mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo al alumnado, conscientes y responsables de su propia formación; motivándolos en todo momento proporcionándoles herramientas necesarias y condiciones adecuadas que faciliten el desarrollo de pensamiento y habilidades necesarias, proporcionándoles un aprendizaje significativo, basado en la interacción con el material plástico, visual y tecnológico que les permitan investigar y expresarse libremente fomentado así sus aspectos intelectuales, sociales y creativos.

Si deseamos estimular en nuestros alumnos la creatividad, la imaginación y la agudeza visual, se debe evitar que las clases se presenten como algo aislado. Si se pretende que la vida y el aprendizaje se unan, se deben relacionar las clases con las experiencias personales, y las investigaciones y experimentos de los alumnos dentro y fuera de la escuela. Se debe ver la forma de vincular el arte con algo que les atraiga su atención e imaginación, por medio de descripciones, noticias, sucesos locales, estímulos visuales, etc., un tipo de asociación por medio de la cual la clase de plástica sea algo más que un aprendizaje de distintas técnicas. Las técnicas artísticas deben ser medios para acercarse a temas de interés. (Martínez, Rigo y López, 1993, p. 60)

No hay que decir que la base de todos estos procesos metodológicos como bien indica Díaz (2006), se remonta al constructivismo, el cual surge de la mano de grandes autores como Piaget, Vygotsky, Perkins, o Rogoff entre otros. En el constructivismo, en contraposición a la metodología tradicional, en la que la importancia se centra en el docente, el protagonismo lo tiene el niño/a. Sitúa a los estudiantes en el eje central de la creación del conocimiento, son los que tienen el control del proceso y a los docentes como guías de ese mismo conocimiento. (Cole, 1990).

Piaget (1970) sitúa el conocimiento en la concordancia que existe entre las experiencias que se tienen con la realidad del medio próximo y los pensamientos que se van creando a partir de ellas, de esta forma, se llegará a la adaptación al mundo. (Ordóñez, 2004). Para Piaget el conocimiento está unido a la acción, a las transformaciones que el sujeto realiza sobre el mundo que le rodea (Delval, 1996). Por su parte Vygotsky (1978) declara que el aprendizaje es condición para el desarrollo cognoscitivo, este requiere el apoyo de otros desarrollos construidos anteriormente. (Ordóñez 2004). Para Vygotsky el aprendizaje se produce en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) Es en esta donde los estudiantes adquieren nuevas formas de pensar, de entender y de enfrentarse a los problemas. Según esta percepción, podemos afirmar que todo aquello que el individuo sea capaz de alcanzar en el plano social o interpersonal, podrá realizarlo a continuación de forma autónoma.

Tomando como base las teorías de Piaget y de Vygotsky, Ordóñez (2004) hace referencia a la visión del constructivismo actual, haciendo mención para ello a la concepción de Perkins (1997), relacionando el aprendizaje con la comprensión y con la capacidad de acción con la que se aprende. Los conocimientos adquiridos durante el proceso de enseñanza–aprendizaje, precisan de experiencias distintas, por lo que no sigue una línea recta (Rogoff, 1996). Dicho proceso, al nutrirse de nuevas experiencias, siempre se puede entender mejor, por lo que nunca finaliza, siempre es transformable.

Será la propia experiencia la base del nuevo conocimiento. Como indica Gardner (1991), las personas que aprenden algo ya tienen parte de ese conocimiento construido gracias a las experiencias vividas anteriormente y al conocimiento que las mismas han generado. Desde esta perspectiva, el término aprender se concibe como un proceso permanente y continuo, en el que tu propia experiencia, bien positiva o negativa, te ayudará a comprender el mundo en el que estás inmerso y dicha comprensión, será modificada en base a los aciertos y errores cometidos. El término aprender se concibe como un proceso permanente y continuo en el que cometer errores da lugar a entender mejor el mundo que te rodea y ayuda a modificar la comprensión del mismo

2.3.1.1 Elección *metodológica*

Siguiendo a la Doctora Carmen Hernández (s.f.), a la hora de elegir una determinada metodología para la práctica educativa, debemos tener presente cinco factores.

1. La *experiencia previa del docente*. Este proceso se denomina modelado, porque se han tenido 'modelos' de enseñanza
2. Las *concepciones propias* sobre lo que supone enseñar o aprender.
3. Relacionado con lo anterior suele existir una *relación entre la metodología* que elige el profesor y sus *objetivos de enseñanza*
4. El *alumnado* (su edad, intereses, nivel de conocimientos...)
5. El *contenido*

Para Fortea (2009), la eficacia de la metodología depende de la combinación de muchos factores, entre los que menciona cinco

- *Resultados de aprendizaje* u objetivos previstos (objetivos sencillos frente a complejos, conocimientos frente a destrezas y/o actitudes, etc.)
- *Características del estudiante* (conocimientos previos, capacidades, motivación, estilo de aprendizaje, etc.)
- *Características del profesor* (estilo docente, personalidad, capacidades docentes, motivación, creencias, etc.)
- *Características de la materia a enseñar* (área disciplinar, nivel de complejidad, carácter más teórico o práctico, etc.)
- *Condiciones físicas y materiales* (número de estudiantes, disposición del aula, disponibilidad de recursos, tiempo disponible, etc.). (p. 8)

Dicho autor continúa indicando que, debido a la complejidad de los factores mencionados, las investigaciones realizadas hasta el momento sobre metodologías didácticas, no han identificado un método ideal, pero si han llegado a tres conclusiones en las que coinciden todas las metodologías analizadas.

- Todas las metodologías son equivalentes cuando se trata de hacer alcanzar objetivos simples como la adquisición y la comprensión de conocimientos.
- Las metodologías más centradas en el estudiante son especialmente adecuadas para alcanzar objetivos relacionados con la memorización a largo plazo, el desarrollo del pensamiento, el desarrollo de la motivación y la transferencia o generalización de aprendizajes.
- La eficacia superior de ciertas metodologías didácticas es aparentemente menos atribuible a ellas por sí mismas que a la cantidad y calidad de trabajo intelectual personal del estudiante que permiten generar. (p. 8)

Para Fortea (2009) la mejor metodología es, en realidad, una combinación de metodologías.

Para clasificar las diversas metodologías didácticas y analizar sus características, Brown y Atkins (1988) proponen que las diferentes metodologías de enseñanza pueden ser ubicadas en un continuo: en un extremo estaría la **lección magistral** en la que la participación y el control del estudiante es mínimo, mientras que en el polo opuesto se sitúa el **estudio individual o autónomo** en el que es mínima la participación y control del profesor/a. Cada método presenta variantes, implicando distintos grados de participación del docente y del discente.

Fortea (2009) nos muestra como Amparo Fernández (2008), amplia dicha clasificación a 3 categorías:

- Métodos basados en las distintas formas de exposiciones magistrales.
- Métodos orientados a la discusión y/o al trabajo en equipo
- Métodos fundamentados en el aprendizaje individual o trabajo autónomo

2.3.1.2 Metodologías didácticas expositiva o tradicional

El mayor error en la enseñanza durante los pasados siglos ha sido tratar a todos los niños como si fueran variantes del mismo individuo, y de este modo encontrar la justificación para enseñarles las mismas cosas de la misma manera.
(Howard Gardner, 1994) Phi Delta Kappan

Como su nombre indica, al ser una metodología centrada en un proceso expositivo del docente al alumno/a, nos encontramos con una metodología unidireccional, en la que el papel del alumnado es pasivo y se limita a “recibir” los contenidos que transmite el docente, ni los contenidos ni las fuentes provienen de la experiencia directa del alumnado. El conocimiento es formalizado y sistemático.

Hernández (s.f.) destaca las siguientes particularidades de esta metodología, denominadas por la autora ventajas.

El docente puede focalizar el aprendizaje sobre los aspectos de la materia que considere relevantes. Requiere menos tiempo para que el alumnado aprenda, al ofrecer la información sistematizada y elaborada previamente. Requiere menor uso y preparación de materiales del docente y del alumnado y suele ser útil para los niveles superiores de la enseñanza. (p. 6)

Las *lecciones magistrales*, son un ejemplo de este tipo de metodología. donde se exponen contenidos en forma de «resultados» o «productos», sin que el alumnado tenga la posibilidad de cuestionar o buscar información.

Hernández (1997) y García, (1998) como nos expone Hernández (s.f.), indican que este método requiere habilidades de enseñanza como pueden ser: Incrementar la claridad de la información que se transmite; explicitar el valor o utilidad del tema, hacer preguntas retóricas, de corrección o de clarificación, organizar el contenido mediante esquemas, utilizar ejemplos, lenguaje familiar.

Todos los docentes cuando los alumnos/as obtiene buenos resultados académicos en pruebas estandarizadas se sienten gratificados. Este fue el caso

del prestigioso profesor de la Universidad de Harvard, Eric Mazur (2009), quien nos cuenta que, en sus primeros años de docencia, tal y como habían hecho sus antiguos profesores, utilizaba la denominada “clase magistral tradicional” para enseñar física con buenos resultados en las pruebas estandarizadas semestrales. Sus alumnos/as estaban satisfechos y ~~aparentes~~, obtenían muy buenos resultados académicos. Cuando con el paso del tiempo investigó sobre el proceso de aprendizaje de su alumnado variando el planteamiento de los problemas y acercándolos a situaciones más reales, comprobó que existía una predominancia abusiva del conocimiento superficial y que mostraban grandes dificultades para abstraer los contenidos teóricos a contextos cotidianos. (Guillén, 2015). Mazur advirtió que la utilización del tradicional método expositivo era insuficiente porque le convertía en un mero transmisor de información que comprometía el aprendizaje real de sus alumnos/as.

Guillén (2015) nos expone que un estudio dirigido por Rosalind Picard (Poh, Swenson y Picard, 2010) sobre el sistema nervios simpático, obteniendo información sobre los patrones diarios de actividad fisiológica, demostró una justificación neuronal de la ineficacia del tradicional método expositivo en el aula

Estas evidencias empíricas no implican que no sea útil, en determinados momentos de la clase, que el profesor participe activamente explicando o analizando determinados conceptos o contenidos si no que sugieren que la adopción del tradicional método expositivo como método predominante de enseñanza hace que el alumno sea un mero receptor pasivo de la información perjudicando su motivación y aprendizaje. (Guillén, 2015)

La lectura de “*La vida en las aulas*” de Philip Jackson (1992), me hizo reflexionar aún más sobre la temática que nos atañe, ratificando todas las ideas planteadas. Tras la lectura del libro y la observación in situ dedicada a refrendar lo que el autor indicaba en su libro, puede percibir como no se aprecia tanta diferencia a la hora de describir la realidad escolar actual con respecto a la realidad escolar pasada. La descripción escolar que nos hace Jackson en su libro, podemos transponerla perfectamente a uno de nuestros centros del siglo XXI, poco ha cambiado, casi todo continúa siendo estructuralmente igual que siempre,

todo lo que acontece dentro de las aulas siguen teniendo los mismos procedimientos

Cuanto más se **observa y más reflexionamos** sobre lo que vemos y oímos en un centro educativo, más conciencia tomamos de la insondable **complejidad de la vida en el mismo**

Los niños en la escuela pasan mucho **tiempo** en un ambiente uniforme. Es la actividad y el recinto donde pasan mayor tiempo. la escuela es una institución en la que **no se está por propia voluntad**. Jackson (1992) considera que aprender a vivir en la escuela implica aprender a **renunciar a los propios deseos**. Los **elementos básicos** de un **aula**, los modificamos, cambiamos, pero nunca se suprimen. Todas las aulas no son idénticas pero un aula es un aula.

La clase no es sólo un contexto físico, también es un **contexto social** bastante constante, con una vida ritualista y cíclica. Vivir en un aula supone aprender a **vivir en el seno de una masa** y aceptar ser evaluados, reconociendo así, la diferencia de autoridad. Lo que hace diferente a las escuelas de otros lugares, no son precisamente todos los procesos de enseñanza aprendizaje, los procesos educativos, existen otros rasgos mucho menos evidentes, pero igual de importantes, aunque no resulten visibles de inmediato: **masa, elogio y poder**.

Con el concepto de **elogio** Jackson se refiere principalmente al **carácter evaluativo de las escuelas**, donde lo importante no es sólo lo que hacemos, sino lo que otros piensan que realizamos. La adaptación a la vida escolar requiere del estudiante que se acostumbre a vivir bajo la condición constante de que sus palabras y sus acciones sean **evaluadas** por otros. El alumnado se encuentra en permanente estado de evaluación de su trabajo académico, de su adaptación a la institución, de sus cualidades personales, etc. Es evaluado por el profesor de múltiples maneras y en diversas facetas, pero también lo evalúan sus compañeros, y se evalúa él mismo, lo que en determinadas circunstancias le hace

ser consciente de su propio fracaso. Los exámenes son tan característicos del ambiente escolar como los libros de texto o los trozos de tiza.

Hoy día se habla mucho de evaluación cualitativa, pero en la práctica continúa imperando la evaluación cuantitativa. Se les exige continuamente a los profesores que formule juicios sobre el trabajo y la conducta de los alumnos, pero se siguen haciendo controles y hallando la media con mayor peso que los juicios.

En los centros se aprecia un predominio de la motivación extrínseca.

El alumno/a realiza las tareas pensando en el premio de las buenas notas y la aprobación del profesor. Y se percibe la carencia de la **motivación Intrínseca**, el conseguir que realice las tareas de clase por la satisfacción que brota de su propio trabajo

La autoridad en la escuela es **ejercida por el profesor/a**, una persona extraña, que ejerce una autoridad restrictiva y preceptiva; Los alumnos/as se ven sometidos de manera involuntaria a la institución y, en ocasiones, han de soportar la ira del profesor, que se manifiesta más cuando se trata de una violación de normas institucionales que cuando el alumno presenta problemas de aprendizaje. Esta circunstancia lleva al alumnado a desarrollar el hábito de desafiar a la autoridad y poner en cuestión el valor de la tradición, aspectos representados en la figura del profesor. Por otra parte, Jackson hace una afirmación bastante provocativa: indica que, aunque rechace el título, “el docente es el primer **jefe** del estudiante”. También debe aprender a **someterse**. Después de todo *la mayoría de los alumnos aprenden pronto que los premios se otorgan a los que son buenos. Y en las escuelas ser bueno consiste principalmente en hacer lo que manda el profesor/a*. Aunque nos preciamos como profesores de ser flexibles, abiertos y acogedores con nuestros alumnos, ello no oculta, quizá sólo atenúa, el hecho de que el poder calificador de la institución y del sistema está en nuestras manos. A nosotros se nos puede olvidar en ocasiones, pero a nuestros alumnos/as rara vez se les olvida. El peso del currículum oculto se hace invisiblemente eminente. La acción de **engañar está implícita desde el momento en que** “aprender a desenvolverse en la escuela supone, en parte,





aprender a falsificar nuestra conducta”. Una vez más, esto no se refiere solo a las situaciones de pruebas, sino también a cuantas veces los alumnos/as deben ocultar sus sentimientos y deseos frente al profesor/a u otra autoridad educativa para evitar el castigo o reprimenda y aumentar la probabilidad, muchas veces inconscientemente, del elogio o felicitación. El alumno/a aprende a **desligarse**, a no perder la serenidad. Ya no le importan mucho las evaluaciones, del tipo que sean, por lo que *puede evitarse complicaciones en clase y cumplir así las expectativas mínimas del profesor/a*. La mayoría de las veces este desligamiento, este distanciamiento emocional es inconsciente, y variará no sólo dependiendo del contexto institucional sino también, en importante medida, de las características personales del alumno/a. Como nos muestra Jackson, todos los alumnos/as, en una u otra medida, aprenden a utilizar unos “amortiguadores psicológicos” que los protejan de las fricciones y asperezas de la vida en el aula. Antiguamente antes de transcurrir gran parte del año escolar se conocía públicamente en la mayoría de las aulas, la **identidad del alumnado** “buenos” y “malos”. Hoy día no se hace público, pero dicha idea continúa latente en el interior de cada clase, todos los grupos son conscientes de cuáles son los compañeros que obtienen mejores rendimientos académicos y dichos alumnos/as están clasificados por el grupo como tales. Siempre ha pasado y sigue pasando, que **la conducta del alumno/a en clase** contribuye en gran medida a la reputación que tengan entre ellos/as, como listo/a o tonto/a, tímido/a o fanfarrón/a, favorito del profesor/a o chico/a normal.

Aprender a desenvolverse en la escuela supone, en parte, aprender a falsificar nuestra conducta. Este hecho lleva inmerso el deseo de aprender a **cumplir el deseo de los otros**. La mayoría de los alumnos/as, ante una orden del adulto, aprende a mirar, a escuchar y a cohibir sus acciones.

Otro elemento que analiza Jackson es el **poder**, o más bien, la desigualdad de poder. Obviamente esta no es una característica sólo del mundo de la escuela, desde que nacen los niños y niñas se enfrentan a la realidad de la autoridad de un adulto. Pero el profesor es un adulto con el cual no hay en principio ninguna



cercanía ni intimidad, por lo que para el niño/a eso significa *aprender a recibir órdenes de unos adultos que no los conocen muy bien y a quienes ellos mismos tampoco conocen íntimamente*. Los alumnos deben desarrollar **la paciencia** que más que un atributo moral es una estrategia de adaptación. La virtud se contiene en una sola palabra: *paciencia*. **La paciencia se determina más claramente por lo que el sujeto no hace que por lo que hace. Un hombre paciente es el que no actúa de una determinada manera, incluso aunque lo desee. Es aquel que puede soportar la tentación de gritar o de quejarse, aunque esta sea fuerte. Así la paciencia se refiere sobre todo al control del impulso o a su abandono.**

Desde pequeño el ser humano experimenta el dolor del **fracaso** y el júbilo del **éxito**; pero **sus logros**, o la ausencia de estos, no se hacen oficiales hasta que ingresa en el aula. **El rechazo** de un deseo es el resultado último de muchas de las demoras que tienen lugar en el aula. Al margen de que estén justificados o no, ponen en claro que parte del aprendizaje de la vida en la escuela supone aprender a renunciar a deseos y a esperar que alguna vez estos se cumplan.

La enseñanza, como interacción humana, es una empresa moral que implica aspectos de imparcialidad, justicia, corrección y virtud, definiéndose no tanto por las capacidades técnicas de los profesores sino por las intenciones educativas y propósitos morales con que comprenden su trabajo (Jackson, 1992). Un análisis de la enseñanza no podrá, entonces, obviar dar cuenta y comprender esta dimensión moral, intrínseca a cualquier práctica educativa. Dimensión que afecta y marca a todo individuo. La significación moral de los propios actos y del clima creado en clase, contribuyen a instaurar las significaciones morales de muchas acciones que permanecen invisibles. Philip Jackson (1992), muestra que las acciones que el profesor/a desarrolla en clase, según su manera, estilo o tacto, expresan un significado moral y, como tales, influyen en los estudiantes, contribuyendo a la formación de futuros ciudadanos responsables. La dimensión socio-afectiva vivida en el aula y enfocada desde un planteamiento holístico, como bien nos indica Jackson, “La vida moral en la escuela”, las creencias y el



comportamiento, está siempre presente en las relaciones docente/discente. Pone de manifiesto cómo todo proceso interactivo de las aulas y centros, desde niveles más explícitos a implícitos, es intrínsecamente una actividad moral, no tanto por los contenidos que se enseñen sino por la forma misma como se regulan y expresan. Los docentes, aun sin ser conscientes de ello, siempre son educadores morales. Sus comentarios en clase, sus maneras de organizar la clase, conducta, modos de tratar o evaluar a los alumnos, etc., implícita o explícitamente, educan en valores y actitudes, como han mostrado los análisis sobre el “currículum oculto”, del que Jackson fue iniciador.

Resumiendo, si los alumnos/as han de enfrentarse equilibradamente con las exigencias de la vida en el aula, tienen que aprender a ser pacientes. «Sólo en las escuelas pasan varias horas, treinta o más personas, literalmente como con codo» (Jackson, 1992, p. 48). Aprender a desenvolverse en la escuela supone, en parte, aprender a falsificar nuestra conducta. Si queremos que los niños sigan aprendiendo después de abandonar el aula, sería oportuno restar gradualmente importancia a las notas y a otras gratificaciones “extrínsecas” y centrarnos en lograr que el alumno/a obtenga las principales satisfacciones de sus propias actividades del aprendizaje, de su propio proceso, que sea el propio alumno/a quien inicie el trabajo. Que se haga latente la motivación “intrínseca” en su educación.

Todas estas reflexiones centradas en las opiniones de Jackson (1992), y refrendadas en la observación directa de la realidad de las aulas, muestran la necesidad de esta transformación educativa tan deseada por muchos profesionales y tan anhelado por el alumnado.

Un primer paso puede ser escuchar al alumnado

En las clases magistrales es el profesor el que emplea gran parte del tiempo en transmitir sus conocimientos, ideas o sus normas. Estudios realizados

John Hattie (2012) demuestran que el profesor/a dedica a este acto un 70 u 80% del tiempo del aula. Esta es una de las características de las clases expositivas que aún predomina en nuestras aulas. Por otra parte, Dolan y Collins (2015) exponen que cuando se cede el protagonismo al alumnado y éste participa de forma activa en el aprendizaje su rendimiento aumenta. Por lo que deberíamos pasarles el testigo de dicha acción y que sean ellos/as quienes inicien sus propias carreras hacia esas metas tan anheladas, la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas básicas.

Podemos concluir indicando que nuestras aulas mantienen, tanto física como conceptualmente, una estructura arcaica heredada del modelo prusiano que las gestó y continúan asidas al adoctrinamiento, la obediencia y la repetición de tareas, a un pensamiento unidireccional educativo en la que el instructor poseedor de todo conocimiento lo impartía por igual a todos los individuos, esperando de ellos/as un mismo esquema de respuestas y resultados. Una educación dirigida a reproducir y mantener un mismo patrón de sociedad estable y sólida. (Bauman, 2002, 2004). Por lo que a los docentes nos corresponde la ardua labor de instaurar en las aulas sistemas de enseñanza acordes a las reclamaciones de los tiempos actuales, que incidan en la necesidad de un aprendizaje que permita capacitar a los alumnos/as para la vida en la que están inmersos.

2.3.1.3 Metodologías activas

El arte supremo del maestro es despertar la ilusión por la expresión creativa y los conocimientos. (Albert Einstein)

Los avances realizados en las investigaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, han puesto de manifiesto nuevas formas de pensar sobre la praxis educativa, buscando nuevos paradigmas más útiles y acordes con los tiempos en los que vivimos. El sistema educativo precisa que estas nuevas

tendencias sean llevadas al aula y sean asimiladas por docentes y discentes y por los organismos implicados en el proceso educativo. Estas nuevas tendencias abogan por un cambio metodológico y por consiguiente por una transformación de los recursos utilizados. Un abandono de aquellos instrumentos que centran su atención en la memorización y reproducción de los contenidos entre los que se encuentra el libro de texto como principal instrumento, a favor de aquellos recursos y técnicas que suscitan en el alumnado su espíritu crítico y estimulen la motivación, creatividad, curiosidad por manipular los contenidos y crear sobre ello su aprendizaje cimentado en el entusiasmo y en el deseo de aprender “En la sociedad de desafíos generalizados actual ya no consideramos válidos los argumentos basados en la tradición o en la legalidad” (Bauman, 2012, p.54).

2.3.1.3.1. Por qué metodologías activas

Si nos planteamos como objetivo educativo la formación de individuos capaces de desenvolverse en el medio en el que viven, los objetivos y el proceso educativo para su consecución deben ir acorde con la misma

Actualmente, vivimos en una sociedad donde impera la imagen. En una sociedad visual e informatizada, en la cual se fomenta el perfil de un futuro trabajador con el espíritu crítico, creativo y emprendedor. Esta nueva visión requiere una metodología y unos recursos apropiados, muy alejados de la tradicional clase magistral y del libro de texto como única herramienta pedagógica.

En este discurso queda latente que debemos cambiar la visión que en la actualidad se tiene de E.A. No podemos conseguir personas creativas cuando se le limita su expresión artística a la reproducción de unos modelos dados, a la simple mimesis de los mismos. El objetivo de la E.A., hoy día, no debe ir enfocado a la mimesis de un libro guía que el alumnado realiza sin saber lo que hace, ni por qué lo hace, simplemente porque le toca hacer tal página o tal ficha, sin tener ninguna relación con ninguna temática tratada.

el estudiante que dibuja o esculpe está desarrollando su creatividad por medio de la liberación de su propia expresión, lo que se traduce en que acaba siendo más creativo y resolutivo en cualquier otra faceta como ser humano, no solo en su faceta como productor visual (Acaso, 2009, p. 94).

Debemos proporcionar al alumnado el conocimiento de técnicas, facilitarle herramientas con las que puedan expresarse para que dispongan de un amplio abanico de instrumentos, pero no debemos acotarle el cómo utilizarlos. Deben ampliar sus conocimientos artísticos, tanto teóricos como prácticos, para que puedan entender cualquier manifestación artística, sea de la época y del autor que sea, incluida la de sus iguales.

María Acaso (2009) propone que cualquier acción docente del siglo XXI debe estar asentada sobre cuatro ideas claves.

- 1.- Los currículos, que reflejan la realidad, son sistemas de representación
- 2.- La educación es un proceso de comunicación donde no se aprende lo que se enseña porque hay un tercer participante, el inconsciente, que modifica todo el proceso.
- 3.- Aprender no es sólo dar la bienvenida a cierto tipo de conocimiento, es también no dar la bienvenida a otro cierto tipo de conocimiento. Aceptar que hay ciertos conocimientos que no pueden formar parte de nosotros, debemos ser ignorante de manera activa.
- 4.- La educación es una práctica performativa, es una práctica que nunca se completa ni se acaba, esta de alguna manera, debe acabar alterando la realidad.

La puesta en práctica de nuevas metodologías requiere mayor atención por parte del docente. Debe estar en continua formación.

Según Kincheloe (2001), quien aboga por el pensamiento crítico del profesor/a, el propósito de la educación del docente posmoderno, no debe ser llevar todos los conocimientos con sus respectivas preguntas y respuestas preparadas a la clase, sino que debe sacar el máximo provecho de las circunstancias que se puedan producir en el aula, ello implica que el conocimiento

no se lleva y se expone, se produce. Esta actitud del docente cambiaría automáticamente la dinámica de la clase y con ello la propia metodología. Como indica Hernández (2007) “Cuando las personas están sentadas en sillas tradicionales piensan de manera tradicional. Si se quiere promover cambios, es necesario remover el lugar donde están sentadas” (p. 9).

La información visual está totalmente inmersa en la sociedad actual. Una imagen es una representación intencionada de la realidad, algo no ficticio, que se ayuda del lenguaje visual como herramienta. Éste se compone del tamaño, el formato, el color, la textura y la composición de las mismas. Las imágenes, efectivamente nos sirven para adornar o embellecer el mundo, pero también para generar conocimiento en aquellas personas que las ven, “modifican nuestra forma de pensar y hacen que nos posicionemos de determinada manera ante la vida” (Acaso, 2007, p. 15). Como indica George Lucas “Debemos aceptar el hecho de que aprender cómo comunicar con gráficos, música, cine, es tan importante como comunicar con palabras” (Hernández, 2007, P. 22). Nuestros alumnos/as, se valdrán de las imágenes para identificar, expresar y comunicarnos las características del arte. Las imágenes se convierten en un gran apoyo y soporte visual, siendo generadoras y transmisoras de contenidos históricos culturales.

Nuestros alumnos/as reciben un continuo bombardeo de imágenes. Como bien manifiesta Díaz (2001) Vivimos en un mundo sobrecargado de imágenes, en donde la comunicación visual adquiere una relevancia que nunca había tenido hasta el punto de cambiar o modificar nuestras necesidades vitales y nuestra forma de entender el mundo, esto hace aún más necesario que los individuos tengan una cultura visual que les permita enfrentarse con criterio a estas circunstancias. (p. 165)

A este respecto Acaso (2006) declara que “al deglutir la información que recibimos, no tenemos las riendas sobre lo que pensamos, sino que las tienen otros.” (p. 12). Realmente no saben mirar, no saben seleccionar basándose en sus propios criterios. **Debemos trabajar con el alumnado para que sea capaz de observar, mirar y percibir** las características, los personajes, la composición, el movimiento que tienen implícitas las imágenes, para que lo interioricen, lo

personalicen, lo expresen y lo plasmen. Trabajando la cultura visual, reforzamos la selección de un criterio tanto personal como social. “en la actualidad la cultura visual es importante no sólo como objeto de estudio o como una parte fundamental de lo que debería abordarse en la Escuela, sino en términos de economía, negocios y de las nuevas tecnologías.” (Hernández, 2007, p. 39).

El alumnado debe trabajar el arte, en todos sus niveles, plástico, musical y corporal desde una nueva perspectiva activa y participativa. Debe trabajar el arte desde sus distintas perspectivas. El niño/a, sirviéndonos de las imágenes, puede observar, indagar, analizar e interpretar. Se trata de crear en el alumno/a un “ojo curioso”. “Mientras que el “buen ojo” intentaba discernir las propiedades que se suponía ya existen en los objetos, y solo necesitaba tiempo para desarrollarlo, el “ojo curioso” puede descubrir algo no previamente conocido o que haya sido concebido con anterioridad.” (Hernández, p. 89).

Para Moreno (2005) “El gran reto del campo docente al que pertenezco es conseguir que los estudiantes comprendan que la intención de todo acto comunicativo artístico es la transmisión de información”. (p.1). Pero para que el alumnado sea consciente de dicha información deben saber mirar, percibir las imágenes, como “recomendaba Leonardo como obligada para la creación artística la observación del tema a representar” (Jodár, 2005, p. 33).

Díaz (2011) no indica que son los estímulos recogidos por los sentidos los que nos hacen descubrir, organizar y recrea la realidad, adquiriendo conciencia de ella por medio de **la percepción**. Esta percepción permitirá al individuo adquirir conciencia de sí mismo y del mundo que le rodea.

La percepción es un fenómeno constituido por muchos mensajes sensoriales que se estructuran en patrones complejos para formar la base del conocimiento que un individuo adquiere sobre el mundo que le rodea. Está ligada a las experiencias y a la trayectoria de cada uno de nosotros y es una experiencia vivencial individual que constituye, entre otros, la base del conocimiento artístico. (Díaz, 2011, p. 164).



A este respecto nos comenta Jodár al referirse a la identidad de la mujer musulmana que “el modelo para la creación no puede ser otro que la propia experiencias y recuerdos y sobre todo los propios sueños, ecos del pasado que aportan espacios comunes al diálogo. El modelo es por tanto cualquiera de nosotros.” (Jodár, 2005, p. 33). De aquí la importancia de integrar al aula metodologías activas donde el alumno/a actúe como agente dinamizador de su propio proceso.

Para poder trabajar el arte en todas sus facetas, es necesario la puesta en práctica de metodologías que estén acorde con todo lo indicado. Precisamos de una metodología activa basada en el desarrollo de las competencias.

He aquí las tres grandes cuestiones que sustentan la base de la necesidad de llevar a la práctica metodologías activas en la E.A.

1. Corrientes psicológicas y pedagógicas.
2. El concepto actual de arte y con ello de E.A.
3. Las leyes educativas

1. Corrientes psicológicas y pedagógicas.

De la mano del constructivismo vinieron las nuevas corrientes pedagógicas, con sus posteriores modificaciones, que transformaron el concepto de enseñanza y de aprendizaje. Según Fernández (2006) la sociedad está experimentando un gran cambio afectando a la educación a la adquisición de nuevos conocimientos y al aprendizaje.

Los tiempos de la Academia ya han pasado y los dilatados y relajados ejercicios de clase con correcciones pausadas del profesorado han dado paso a una metodología basada en proyectos y ejercicios rápidos [...]. También hemos pasado de unas enseñanzas más tradicionales basadas en el desarrollo de destrezas y manejo de técnicas y procedimientos, a un

desarrollo disciplinar universitario donde convergen teoría y prácticas con iniciativas de investigación (Maeso, 2008, p.10 en Maeso, 2009, p.110)

La educación comienza a verse desde una perspectiva más amplia, como indica Escaño (2012), el cambio social y la apertura cultural implica que se comience a ver al alumnado, al igual que al profesorado, como constructores de la educación, un aprendizaje crítico y reflexivo, donde se aprende constantemente y sobre todo se comprende lo que se aprende. Un aprendizaje “a lo largo de toda la vida”

Esta idea está íntimamente ligada a la comprensión de toda educación en un contexto más amplio: el aprendizaje a lo largo de toda la vida, donde el sujeto precisa ser capaz de manipular el conocimiento, de ponerlo al día, de seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, de aprender permanentemente, de entender lo que se aprende y, todo ello de tal forma que pueda adaptarlo a nuevas situaciones que se transforman rápidamente (Esteve, 2003 en Fernández, 2006, p. 37).

Este nuevo concepto de entender el proceso de enseñanza y de aprendizaje también afecta a la praxis de la E.A.

Si se pretende que la vida y el aprendizaje se unan, se deben relacionar las clases con las experiencias personales, y las investigaciones y experimentos de los alumnos dentro y fuera de la escuela. Se debe ver la forma de vincular el arte con algo que les atraiga su atención e imaginación, por medio de descripciones, noticias, sucesos locales, estímulos visuales, etc., un tipo de asociación por medio de la cual la clase de plástica sea algo más que un aprendizaje de distintas técnicas. Las técnicas artísticas deben ser medios para acercarse a temas de interés (Martínez, Rigo y López – Fernández, 1993, p. 60).

2. El concepto actual de arte y con ello de E.A.

Como acabamos de ver en apartados anteriores, los nuevos cambios sociales han suscitado cambios en el concepto de arte y en las finalidades de la



E.A. Debemos tener claro que estos cambios también suscitan la necesidad de un cambio metodológico. “Si deseamos estimular en nuestros alumnos la creatividad, la imaginación y la agudeza visual, se debe evitar que las clases se presenten como algo aislado” (Martínez, Rigo y López – Fernández, 1993, p. 60)

Es gratificante observar como, según indica Alcaide (2003), cuando el alumnado trabaja la E.A. con metodologías activas se suscita en él el interés por el arte y experimentan, como se puede apreciar en dicho comentario, experiencias para toda la vida.

la mayoría de los estudiantes jóvenes o adultos afirman que casi lo único que les ha quedado de sus clases de Plástica en etapas educativas anteriores es la forma en que determinados profesores y profesoras han sabido llegar a ellos, haciéndoles descubrir el gusto por aprender y perder el temor a no ser capaces (Alcaide 2003)

Pero lo ideal sería poder sustituir “determinados” por “todos” o al menos por la “mayoría”. Puesto que, como indica Acaso (2010), en la práctica continúa primando aquellas experiencias artísticas que o bien no perduran o bien marcan negativamente para toda la vida “Mientras que fuera, en el mundo-imagen, las metodologías son nuevas, trepidantes, adictivas, en los contextos educativos estas siguen siendo aburridas, paralizantes, abrumadoramente adormecedoras” (p. 47).

3. *Las leyes educativas*

La legislación vigente es la tercera cuestión que debemos tener presente. Fue con la llegada de la LOE (REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre), cuando se introducen en nuestro sistema las competencias básicas. En dicho decreto se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, se definen las competencias básicas, se describen y se hace explícitas sus finalidades. **Entendiendo por competencia** la forma en la que las persona utilizan sus recursos personales para actuar de manera activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida tanto personal como social. Estas

competencias básicas deben ser desarrolladas por los alumnos y alumnas al terminar la enseñanza obligatoria.

Las competencias básicas se establecen como referente para la promoción de ciclo o etapa en la educación primaria: “El alumnado accederá al ciclo educativo o etapa siguiente siempre que se considere que ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez” (Art. 20.2).

Para identificar las competencias básicas que debían incluirse en el currículo se partió de la propuesta realizada por la Unión Europea, adaptando ese marco general de referencia a las circunstancias específicas y a las características del sistema educativo español. Identificándose ocho competencias básicas.

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
- 5.. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

La adopción de la LOE, una enseñanza por competencias, plantea que nos cuestionemos la forma de enseñar y evaluar. Esta ley pretendía que la educación focalizara su mira hacia la consecución de las mismas. Pero su implantación, en la mayoría de los centros educativo fue sólo a nivel legislativo y a nivel burocrática. En las programaciones se indicaban que se evaluaba por competencia, pero en la práctica se continuaba evaluando por contenidos centrados en los temas que indicaban los libros de texto con su correspondiente examen memorístico al finalizar cada tema.



Con la incorporación de la LOMCE (LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa). se mantiene la enseñanza por competencias y el concepto de las misma, sufriendo modificación respecto al nombre, al número y a la identificación de las mismas.

En la LOMCE pasan a denominarse competencias claves. Deberían significar una oportunidad para que todo el alumnado aprenda más y mejor, contribuyendo a reducir el fracaso escolar y a mejorar la atención a la diversidad.

Las competencias clave responden a las preocupaciones del Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000 se inscriben en el marco de los objetivos del programa de trabajo "Educación y Formación 2010" de la Comunicación de la Comisión de 2001 acerca de la realización de un espacio de aprendizaje permanente, así como de la Resolución del Consejo adoptada posteriormente, en 2002. Concretamente, estas dos últimas proponen convertir las competencias básicas en una prioridad para todos los grupos de edad. El informe intermedio conjunto de 2004 sobre la ejecución del programa de trabajo "Educación y Formación 2010" se refiere, a su vez a, la elaboración de referencias y principios europeos comunes. (Herreros, 2014, p. 2)

Respecto a la nueva reestructuración de las competencias, la LOMCE renombra ligeramente algunas de las anteriores, aúna las relativas al mundo científico y matemático, y elimina la autonomía personal para sustituirla por sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. Respecto a la competencia básica "Competencia cultural y artística", se transforma en la competencia clave "*Conocimiento y expresiones culturales*". De esta forma se establecen las siguientes competencias claves, sustituyendo a las 8 competencias básicas definidas en la LOE.

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.

4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

1. Comunicación lingüística.

Habilidad para utilizar la lengua, expresar ideas e interactuar con otras personas de manera oral o escrita.

2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

Capacidades para aplicar el razonamiento matemático para resolver cuestiones de la vida cotidiana.

Habilidades para utilizar los conocimientos y metodología científicos para explicar la realidad que nos rodea.

Cómo aplicar estos conocimientos y métodos para dar respuesta a los deseos y necesidades humanos.

3. Competencia digital.

Uso seguro y crítico de las TIC para obtener, analizar, producir e intercambiar información.

4. Aprender a aprender.

Desarrollar capacidades para iniciar el aprendizaje y persistir en él, organizar sus tareas y tiempo,

Trabajar de manera individual o colaborativa para conseguir un objetivo.

5. Competencias sociales y cívicas.

Capacidades para relacionarse con las personas y participar de manera activa, participativa y democrática en la vida social y cívica.

6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Habilidades necesarias para convertir las ideas en actos, como la creatividad o las capacidades para asumir riesgos y planificar y gestionar

proyectos.

7. Conciencia y expresiones culturales.

Capacidad para apreciar la importancia de la expresión a través de la música, las artes plásticas y escénicas o la literatura.

2.3.1.3.2. Metodología para el desarrollo de competencias

Si el cómo abordar el trabajo en cualquier área es crucial, en E.A. por su naturaleza, lo es más. Condicionará la actitud e influirá en la obtención de resultados positivos.

Las propias competencias, si las consideramos como lenguaje de la modernidad, nos están definiendo los nuevos contenidos de la educación, lo que hay que aprender y enseñar. La educación planteada requiere algo más que la mera adquisición de conocimientos, requiere el saber desenvolverse en la sociedad del siglo XXI, y para ello el alumnado precisa desarrollar las competencias. Las competencias implican que el individuo sepa saber, y hacer, pero saber hacer con conciencia. No basta con que el alumno/a adquiera los conocimientos, debe también saber aplicarlos.

Las competencias se mueven entre los saberes que se precisan y las habilidades que se debe desarrollar. Un individuo capaz de desenvolverse en un medio adecuado, en un momento adecuado, con las destrezas necesarias para ello, será una **persona competente** para saber hacer determinadas tareas y saber resolver los problemas que estas susciten. Si nos movemos en una sociedad productiva, debemos trabajar en los centros educativos en la misma línea y ayudar a los entes a realizar una buena inserción social.

Es lógico pensar que

lo indicado implicará un modo absolutamente distinto de organización curricular, al mismo tiempo que un cambio sustancial en los métodos de



enseñanza y aprendizaje que, en esta nueva situación, pasan de ser generalmente centrados en el profesor a tener que centrarse en los estudiantes, buscando situaciones de aprendizaje contextualizadas, complejas, focalizadas en el desarrollo en los estudiantes de la capacidad de aplicación y resolución de problemas lo más reales posibles. El contenido disciplinar será el vehículo para plantear diferentes estrategias de aprendizaje y enseñanza que logren la integración del conocimiento teórico, es decir, el qué, con el cómo (conocimiento procedimental) y el por qué (conocimiento condicional, contextualizado) (Fernández, 2006, p. 40)

Según Zabala (2006), si partimos de los conceptos indicados y el carácter prospectivo de las competencias, podemos indicar los factores que nos permiten determinar las características esenciales de la enseñanza de las competencias:

- . Su significatividad.
- . La complejidad de la situación en la que estas competencias deben utilizarse.
- . Su carácter procedimental.

Al plantearnos la enseñanza de competencias, lo que estamos intentando es facilitar la capacidad de transferir unos aprendizajes, que generalmente se han presentado descontextualizados, a situaciones cercanas a la realidad, lo que representa una redefinición del objeto de estudio de la escuela. Aquello que se va a enseñar no será un conjunto de contenidos organizados en función de la lógica de unas disciplinas académicas, sino que su selección, presentación y organización se realizará según la potencialidad para dar respuesta a situaciones o necesidades «reales» (Zabala, 2007 p. 42)

Dicho autor continúa indicando que al alumnado no podemos enseñarle las actuaciones futuras, pero sí que pueden enseñarse los esquemas de actuación de las competencias y su selección y práctica en distintos contextos generalizables. “Enseñar competencias implica saber intervenir en situaciones reales que, por ser reales, siempre son complejas” (Zabala, 2007 p. 44)

La formación es algo más que la mera información. Formar no es transmitir. La formación no es sólo acumular conocimientos. Las competencias hablan de conocimiento aplicado. El aprendizaje de competencias supone conocer, comprender y usar dichos aprendizajes pertinentemente (De la Cruz, 2005 citado en Zabala 2007).

“Se aprende haciendo, lo que comporta una organización del aula compleja, con una gran participación del alumnado y en la que los distintos ritmos de aprendizaje se hagan extraordinariamente visibles” (Zabala, 2007 p. 45). Para poner en práctica dicho aprendizaje, no podemos continuar con los modelos de aprendizaje conductistas. En coherencia con la naturaleza de las competencias, debemos partir de las tendencias cognitivas y constructivistas, de su carácter, activo, constructivo, contextualizado, social y reflexivo. Ello va a permitir llevar un proceso de aprendizaje significativo y activo, un aprendizaje que parta de lo que ya conoce y se base en experiencias reales, permitiéndole realizar un aprendizaje que perdure para toda la vida

Preguntarse cómo formar en competencias es preguntarse cómo organizar y gestionar los procesos de aprendizaje.

Las metodologías activas son las idóneas para el desarrollo de las competencias claves, donde el protagonista del aprendizaje es el propio aprendiz. El papel del profesor es acompañar, guiar, evaluar, apoyar al aprendiz mientras sea necesario, cediendo terreno a favor del alumno/a quien va logrando autonomía e independencia en su aprendizaje.

La tarea fundamental del profesor es enseñar al estudiante a aprender a aprender, ayudar al alumno en la creación de unas estructuras cognitivas o esquemas mentales que le permiten manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente. (Fernández 2006, p. 41)

De Miguel (2005 citado en Fernández 2006, p.41) se refiere a metodología como “el conjunto de oportunidades y condiciones que se ofrecen a los

estudiantes, organizados de manera sistemática e intencional que, aunque no promueven directamente el aprendizaje, existe alta probabilidad de que esto ocurra”

En la *Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, especifican una serie de temas que intervienen en las competencias clave:

- El pensamiento crítico,
- La creatividad, la capacidad de iniciativa,
- La resolución de problemas,
- La evaluación del riesgo,
- La toma de decisiones y
- La gestión constructiva de los sentimientos

Por otra parte, en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, especifica que Para que una enseñanza basada en las competencias sea eficaz, deben diseñarse *actividades de aprendizaje integradas que permitan alcanzar los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.*

Un aprendizaje de estas características demanda metodologías que propicien la reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra, para ser capaz de utilizarlo como estrategia de mejora de su propio desempeño, desarrollando con ello la competencia más compleja de todas: la de aprender a aprender con sentido crítico sobre su actuación. (Fernández, 2006, p. 43)

Las metodologías elegidas se convertirán en el vehículo a través del cual los estudiantes aprenderán conocimientos, habilidades y actitudes y, por consiguiente, desarrollarán competencias.

La elección de los métodos oscilaría entre los que centran su *enseñanza*

en el profesor y los que centran la enseñanza en el alumnado. con todas las combinaciones intermedias posibles que puedan surgir con participación diferencial de ambos polos opuesto.

Por otra parte, si nos centramos en el *aprendizaje*, dicha elección oscilaría entre favorecer un aprendizaje memorístico, reproductivo y superficial o un aprendizaje significativo, por comprensión, por investigación y profundo, es decir, un aprendizaje por competencia.

En síntesis, en el diseño de las metodologías activas para favorecer la formación de competencias, el reto se encuentra en ampliar el repertorio metodológico intentado conocer bien y en profundidad las posibilidades de las diferentes estrategias e ir experimentando su aplicación en la práctica educativa consiguiendo, de este modo, la apropiación y adaptación a nuestras circunstancias y posibilidades de dichos métodos. (Fernández 2006, p. 44),

Todo lo indicado queda ratificado por la ley vigente.

En el RD126/2014 (currículo básico Educación Primaria) Define metodología como un conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados.

la Orden ECD/65/2015 (relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios) nos indica que Para potenciar la motivación por el aprendizaje de competencias se requieren, además, metodologías activas y contextualizadas. Aquellas que faciliten la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales.

Orden ECD/65/2015 (relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios Sec, I). Indica que

Las metodologías activas han de apoyarse en estructuras de **aprendizaje cooperativo**, de forma que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros y puedan aplicarlas a situaciones similares (...).

Las **metodologías que contextualizan el aprendizaje** y permiten el aprendizaje por proyectos, los centros de interés, el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas favorecen la participación activa, la experimentación y un aprendizaje funcional que va a facilitar el desarrollo de las competencias, así como la motivación de los alumnos y alumnas al contribuir decisivamente a la transferibilidad de los aprendizajes. (...).

Asimismo, resulta recomendable el uso del **portafolio**, que aporta información extensa sobre el aprendizaje del alumnado, refuerza la evaluación continua y permite compartir resultados de aprendizaje. El portfolio es una herramienta motivadora para el alumnado que potencia su autonomía y desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo (p. 7003).

En las **Estructuras de Aprendizaje cooperativo**, el trabajo del aula se organiza de forma interactiva en pequeños grupos. Los estudiantes son los responsables de su aprendizaje y del realizado por el grupo. Su objetivo es alcanzar las metas a nivel grupales. (Habilidades sociales, Habilidades interpersonales, creatividad, aprender a aprender, respeto, compañerismo...)

Entre las **metodologías activas para un Aprendizaje contextualizado** que nos indica la ley, como acabamos de ver se encuentran:

- Aprendizaje por proyectos
- Centros de interés
- Estudio de casos
- Aprendizaje basado en problemas (ABP).



- Aprendizaje por Proyectos.

Se persigue la elaboración de un producto final, centrado en la puesta en práctica de un proyecto resolviendo los problemas que la elaboración de dicho producto genere, abordando tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades, a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos. (Investigación, búsqueda y análisis/síntesis de información, resolución de problemas, habilidades intrapersonales e interpersonales, creatividad, iniciativa, aprender a aprender, respeto, compañerismo, pensamiento crítico, aprendizaje significativo...)

- Centros de Interés

Se globalizan las áreas del currículum entorno al centro del interés tratado. La temática tratada suele ser elegida por el docente. Según necesidades e intereses del aula. Aprendizaje globalizado. (Toma de decisiones. aprender a aprender, analisis-sintesis de información, creatividad...)

- Estudio de Casos

Los estudiantes se enfrentan a una situación real, suele ser profesional, para analizar la situación real y proponer una solución en base a los datos que el docente les proporciona, pudiendo ser ampliados por los mismos. (Motivación profesional, motivador para aplicar de forma práctica la teoría previamente enseñada Toma de decisiones, análisis/síntesis, resolución de problemas, iniciativa, habilidades interpersonales aprendizaje significativo...)

- Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

El trabajo se centra en la solución o desarrollo del trabajo en torno a un problema o situación bajo la supervisión del profesor. El estudiante en grupos de trabajo ha de abordar de forma ordenada y coordinada las fases que implican dicha resolución. (Aprender a aprender, resolución de problemas, habilidades interpersonales, habilidades intrapersonales búsqueda y análisis/síntesis de información...)

Nos encontramos también con la clasificación que Fernández (2006), realiza de los distintos métodos. Expondré una síntesis de los mismos, según

dicho autor.

Aprendizaje Cooperativo

Estrategias de enseñanza en las que los estudiantes trabajan divididos en pequeños grupos en actividades de aprendizaje y son evaluados según la productividad del grupo”. Se puede considerar como un método a utilizar entre otros o como una filosofía de trabajo.

Aprendizaje orientado a proyectos

Estrategia en la que el producto del proceso de aprendizaje es un proyecto o programa de intervención profesional, en torno al cual se articulan todas las actividades formativas.

Contrato de aprendizaje

Un acuerdo que obliga a dos o más personas o partes”, realicen contratos con sus alumnos para la consecución de unos aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo. siendo esta un método común entre los profesores

Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Estrategia en la que los estudiantes aprenden en pequeños grupos, partiendo de un problema, a buscar la información que necesita para comprender el problema y obtener una solución, bajo la supervisión de un tutor.

Exposición / Lección magistral

Presentar de manera organizada información (profesor-alumnos; alumnos-alumnos). Activa la motivación y procesos cognitivos.

Estudio de casos

Es una técnica en la que los alumnos analizan situaciones profesionales presentadas por el profesor, con el fin de llegar a una conceptualización experiencial y realizar una búsqueda de soluciones eficaces.

Simulación y Juego

Presentan a los estudiantes un escenario donde aprender de manera interactiva por medio de una experiencia viva, afrontar situaciones que quizá no están preparados para superar en la vida real, expresar sus sentimientos respecto al aprendizaje y experimentar con nuevas ideas y procedimientos.

Existe más metodologías activas como pueden ser entre otras: Resolución de ejercicios y problemas; Análisis de tareas; Tertulia dialógica; Aprendizaje servicio (aps) etc.

Para la aplicación metodológica el profesor se puede ceñir a un único método o a la combinación de los mismos atendiendo a las necesidades surgidas. Para la **selección de la metodológica** más adecuada Prégent, (1990) identifica cinco variables que pueden ser susceptibles de influir en la elección.

- a) Los niveles de los objetivos cognitivos previstos
- b) La capacidad de un método para propiciar un aprendizaje autónomo y continuo
- c) El grado de control ejercido por los estudiantes sobre su aprendizaje influye considerablemente sobre la calidad de este último
- d) El número de alumnos a los que un método puede abarcar es variable
- e) El número de horas de preparación, de encuentros con los estudiantes y de correcciones que un método exige.

Como bien nos indica Fernández (2006), “no existe un único mejor método o camino, sino que el mejor método será una combinación adecuada de diferentes situaciones diseñadas de manera intencional y sistemática” (p. 43).

Siguiendo a Zabalza (2003), un profesor efectivamente debe tener presente los criterios indicados para la selección del método y la naturaleza de la población estudiantil, de la asignatura, las condiciones físicas y materiales y la adecuación entre el método de enseñanza y su personalidad. Pero no podemos olvidar como bien indica dicho autor, que la eficacia de un aprendizaje, depende más de la

calidad y cantidad de trabajo intelectual individual que permite generar por parte de los estudiantes, que del propio método en sí. Lo que realmente es importante es la puesta en práctica del mismo y el procedimiento llevado a cabo con él. No consiste únicamente en seleccionarlo, hay que saber aplicarlo.

Las metodologías activas implican que el alumno, bien individual o bien en grupo realice un producto final, en relación con la situación de partida propuesta y el método llevado a la práctica.

Finalizado dicho producto será expuesto para poder ser observado y evaluado por los distintos integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo. Produciéndose el proceso metacognitivo que requieren la puesta en práctica de metodologías activas. Con unos criterios acordados previamente

Los criterios de calidad deberían ser conocidos en el inicio o descubiertos durante el proceso e incluso reconstruidos con los estudiantes. El grado de complejidad y de calidad del aprendizaje dependerá esencialmente de la naturaleza del binomio situación de partida-producto. (Fernández, 2006, p. 55)

Si nos centramos en las investigaciones en Educación Artística hay que indicar que conforman un espacio específico muy heterogéneo. Los temas y los problemas de investigación en Educación Artística constituyen un territorio muy especializado dentro de las investigaciones educativas, por un lado, y de las investigaciones sobre el arte, por otro. (Marín, 2011 p. 212)

Como bien indica Cantón y sus colegas, la investigación llevadas a cabo, manifiesta que las mejores metodologías para el logro del objetivo formativo del desarrollo de competencias son precisamente las que centran el aprendizaje en la actividad del alumno: Aprendizaje activo, Aprendizaje colaborativo y cooperativo, Aprendizaje inductivo, Aprendizaje basado en problemas. Estudio de casos y Aprendizaje por proyectos. Investigación realizada en clases universitarias, así como la ciencia cognitiva, han demostrado reiteradamente que cuando estas

técnicas, se implementan correctamente, mejoran las actitudes de los estudiantes hacia su educación y los motivan para aprender. Otra cuestión importante a tener presente es que reducen el desgaste estudiantil y el fracaso académico, mejorando la calidad del aprendizaje y contribuyendo así al desarrollo de competencias clave (Cantón et al 2010)

Este cambio en la metodología educativa, no consiste en utilizar las nuevas herramientas con métodos tradicionales, este debe aquejar a la enseñanza en pro de las necesidades individuales del alumnado, a través de la interactividad, estableciendo un nuevo marco de relaciones, fomentando el trabajo colaborativo y, sobre todo, ofreciendo una metodología creativa y flexible más cercana a la diversidad y a las Necesidades Educativas. (Martín-Laborda, 2005).

Sin olvidarnos que nuestra sociedad precisa igualmente de una innovación tecnológica. En el ámbito educativo dicha innovación, ajustadas siempre a las condiciones y características de cada caso, aportará recursos y estrategias de organización visual, mental y cognitiva. Estas potenciarán los procesos de aprendizaje y consolidarán la adquisición de competencias en diferentes campos de conocimiento. (Domínguez, 2002)

No podemos olvidar que el alumnado por naturaleza es un ser curioso, inquieto, con continua ambición de saber, siempre que se le facilite el camino idóneo para ello. No todo consiste en plantearles una nueva metodología. No se puede aprender si no se quiere, y por ello, nuestros principales objetivos docentes no deben ser ni los contenidos ni los objetivos, deben ser los propios “alumnos/as”. La motivación de los mismos.

Todas las metodologías giran en torno a la motivación “el propósito de la motivación es hacer que el proceso de creación tenga significado para el niño y que no se le obligue a dedicarse a un tópico en especial” (Lowenfeld y Brittain, 1980, p. 99)

Siendo siempre consciente de que todo proceso en el que se pretenda desarrollar la creatividad de una persona, independientemente de la edad que

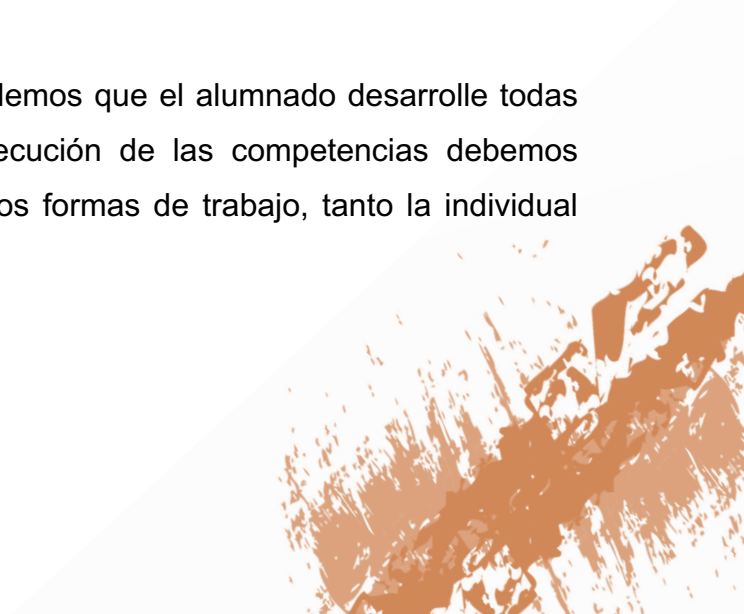
tenga, implica dejar abierto un camino a lo nuevo, a lo extravagante, a lo original, a esa chispa que ilumina la mente de la genialidad.

Esto solo se consigue si trabajamos desde la creación, nunca si lo hacemos desde la imposición. Hay que valorar los criterios holísticos, esto implicará que cada grupo o persona resuelva la misma situación desde distintos puntos de vistas, encontrándonos con respuestas diferentes ante la misma pregunta, aspecto opuesto a la educación actual, en la que todos debemos llegar a la misma meta y de la forma más homogénea posible, para que seamos todos iguales, a pesar de no serlo por la propia naturaleza.

Con estos procesos de aprendizaje, el alumno/a conseguirá adquirir aquellos conocimientos que precisan para su desarrollo y maduración. Sus resultados finales estarán centrados en trabajos prácticos, en creaciones artísticas, plásticas, visuales, tecnológicas,... pero estos deberán sustentarse en un trabajo teórico previo y en la reflexión y explicación de su obra final, que les sustentarán y les ampliarán sus conocimientos teóricos del tema tratado. Pues como bien nos indica Hernández (2007) en la modernidad se aprecia una destrucción creativa de las realidades antiguas, con la finalidad de crear otras nuevas, pero en los elementos históricos de la postmodernidad, si se integran el pasado y el presente. Por ello hay que partir de una investigación previa que ayudará al alumno/a a construir su propio conocimiento. Y a desarrollar ciertas habilidades que les servirán para su enriquecimiento personal.

El trabajo individual /grupal

La propia ley indica que si pretendemos que el alumnado desarrolle todas las capacidades precisas para la consecución de las competencias debemos plantear actividades que abarquen las dos formas de trabajo, tanto la individual como la grupal.



Trabajos individuales.

No podemos olvidar que el alumno/a como ente debe desarrollarse a nivel intrapersonal, deben desarrollar las distintas competencias indicadas, mediante la búsqueda de datos, análisis, reflexión y ejecución libre, fomentando tanto el trabajo de investigación personal, de búsqueda de datos, de consulta de documentos, de análisis y reflexión previa, como la ejecución libre de temas y propuestas tratados. Todos los trabajos grupales, requieren de una investigación, indagación, estudio, creación, ... previo a nivel personal.

Para poder participar activamente y verter en el grupo aportaciones positivas, primero deben tener claro el qué aportar y el por qué aportarlo. Para ello deben realizar un trabajo previo individualizado., tanto teórico como práctico.

Trabajos de grupo

Trabajando en un grupo, el individuo aprende aerse a sí mismo a través de la mirada de los demás, a comparar sus posibilidades, a poner en juego su capacidad y a ver sus límites. En una buena tarea grupal cada integrante aprende a compartir, a aportar lo que sabe para un logro común y a disfrutar con ese logro (Alcaide, 2003, p. 125)

El trabajo cooperativo presenta bastantes aspectos positivos, pero también debemos ser conscientes que en determinados momentos puede aportar conflictos al aula. Para conseguir un trabajo eficaz, es necesario una buena predisposición de todos los miembros del grupo y una buena organización interna. Martí y Solé (1997), exponen que para que un grupo sea eficaz, hay que tener presente: la cantidad de personas que lo componen, la edad del alumnado y la labor misma del docente.

El alumnado, gracias al trabajo en grupo, consigue aprender a compartir sus opiniones, a reflexionar, a darse cuenta de que no todos y todas tienen los mismos puntos de vista, adquiriendo nuevos conocimientos durante las puestas en común. (Johnson, Johnson & Holubec, 1999).

El sentido del trabajo en grupo es fomentar la interacción entre estudiantes, autorregulando y poniendo en marcha estrategias de aprendizaje autónomo. Además, el trabajo colaborativo en sí se entiende como la contribución por parte de cada alumno de algo personal, se debaten opiniones y se muestra el resultado del acuerdo, lo que sirve para evaluar al alumno desde otra perspectiva y para que este aprenda de una forma distinta; planificando la intervención propuesta, analizando las tareas y creando una proyección y toma de decisiones para sacar a delante el tema planteado.

El trabajo en grupo fomenta la unión entre todos/as. El profesor mediará con mayor o menor potencialidad el trabajo colaborativo, evitando situaciones conflictivas, ayudando a mantener la atención del grupo en el objetivo marcado, evaluando las acciones emprendidas (Pujolàs, 2008).

Dos cuestiones a tener presente en la formación de los grupos, según Maset, (2009), es la edad de los alumnos/as y el aprendizaje previo de las actitudes necesarias para la colaboración en dicho grupo. Para Martí y Solé (1997), se actuará de forma determinada atendiendo a los objetivos que se pretendan conseguir, en relación a como se va a trabajar, el modo de hacerlo, o en función de los materiales a utilizar, etc.

El docente deberá supervisar la creación de los grupos de tal forma que sean heterogéneos y permitan la convivencia entre los miembros del grupo y el trabajo por igual de todos los integrantes del mismo.

2.3.1.3.3. El docente, agente generador de un buen clima en el aula

*Te quiero como eres, pero también como lo que aún no eres, y estás llamado a ser”
(Bollnow 1979).*

El profesor de E.A. debe tener como misión principal facilitar el desarrollo creativo del alumnado. Planificando propuestas abiertas con el fin de mejorar el

punto de partida, rectificando cuando la situación lo requiera. Pero para ello debe facilitar un clima de trabajo idóneo.

Para Alcaide (2003), el objetivo fundamental de todo docente estaría en “ser la persona que acompañe, estimule y motive la expresión creadora, precisando para ello tener presente ciertas características como

- Conocer y amar la materia para que sus alumnos también lo hagan.
- Formar desde el convencimiento y no desde la memoria.
- No dar todas las respuestas y disfrutar con los alumnos de sus descubrimientos.
- (...) Sensibilizar al alumno frente a las cosas y seres que le rodean. (p. 75-76)

Fernández (2006), al hablar sobre la metodología centrada en competencias, nos indica que:

El profesor juega un papel esencialmente de persona guía y recurso, en el que las interacciones con los alumnos se centran en facilitar su papel activo y ayudarle a descubrir por sí mismo como se realiza la tarea y obtener una producción de calidad. Las interacciones entre los estudiantes descansan sobre la idea de generar el “conflicto socio-cognitivo”, es decir, la confrontación constructiva de las representaciones personales. (Fernández, 2006, p. 55)

El mismo autor nos indica que las dos grandes tareas de los profesores en el terreno de metodológico en el que el alumno/a es un ser activo se pueden resumir diciendo que este debe:

- Planificar y diseñar experiencias y actividades de aprendizaje coherentes con los resultados esperados, teniendo en cuenta los espacios y recursos necesarios.
- Facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje”. (p. 43)



En total acuerdo con Max van Manen (1998), si pretendemos crear un clima en el que el alumno trabaje gracias a la motivación y al buen ambiente creado en el aula, el papel del profesor/a es decisivo. En esta línea dicho autor, al hablar de las relaciones pedagógicas afirma que:

Las tres condiciones de la pedagogía son las siguientes: el amor y afecto, la esperanza y confianza, y la responsabilidad. Porque, ¿es posible ser un profesor auténtico sin tener en la actividad educativa una orientación hacia los niños de afecto cariñoso, de esperanza confiada y de responsabilidad. (Van, 1988, p. 78)

Pero evidentemente, como en todos los oficios, como bien nos indica Day (2006).

No todos los profesores comparten los mismos niveles de compromiso en su trabajo. Para unos, es una parte importante de sus vidas, concediéndole mucha atención y una elevada prioridad. Para otros, sin embargo, la docencia es lamentablemente un mero trabajo. En este último caso, aun cuando pueden a veces desarrollar la enseñanza de manera concienzuda, no constituye el 'centro de gravedad' de su vida docente. (p. 80).

Este es un hecho que afecta a la predisposición del docente, con ello al ambiente vivido en clase y por consiguiente afecta a la relación con el alumnado y al rendimiento del mismo. Jordán (2011) hace referencia igualmente a este hecho

También es cierto que, según las predisposiciones de los diversos profesores, el tipo y la intensidad de las relaciones educativas varían dentro de un continuo que va desde la más notoria frialdad e indiferencia hasta la máxima calidez y solicitud a la hora de tratar a los alumnos que constituyen el foco de su atención. En este sentido, el hecho de que tales relaciones tiendan a un polo o a otro es algo de capital importancia dentro del ámbito educativo y, más concretamente, de aquel más propio de la docencia. (p. 61-62)

Como nos indica Jordán el juicio que el docente tenga de la concepción pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje, va a condicionar la relación entre el docente y el discente. (Jordán, 2011, p. 61)

Merodio (1987) señala alguna de las características que han de estar presentes en el docente al decirnos que

el educador debe ser una persona en quien sus alumnos confíen; un ser fuerte en quien apoyarse sin temor, que les comprenda, ayude y estimule. No necesita ser un gran artista... no es tanto lo que sabe sino lo que es (...) muestra con su actitud aprecio por la belleza, interés por los acontecimientos artísticos, asombro ante los diferentes acontecimientos plásticos; hace posible, con su discreta pero activa presencia, que el alumno adquiera hábitos de trabajo, orden, perseverancia, aprecio por la obra bien hecha, respeto al trabajo propio y ajeno, etc. Y todo ello sin tratar de imponerse, ni de saberlo todo, buscando sólo la realización de sus alumnos. (p. 24-25)

Resumiendo, podemos hacer referencia a lo que Jordán (2011) denomina “**amor pedagógico**” enfocado a cada alumno/a en particular, desde un punto de vista no paterno, sino relacionado íntimamente con la responsabilidad, la esperanza y el bien pedagógico. Como es evidente, también engloba cariño y afecto. Todo esto lo transmite el docente a través de sus propias miradas y actitudes ante ellos/as. Es un amor individualizado, centrado en un valor intrínseco, abarcando tanto el ámbito académico como el personal.

Teniendo presente que los alumnos/as se encuentran en formación, los docentes se convierten en un pilar importante en este proceso formativo. “Al igual que los padres, los verdaderos profesores también desarrollan afecto profundo y cariño por sus alumnos, se sienten responsables de los menores que están a su cargo, y abrigan esperanzas para aquellos a quienes enseñan” (Van 1998, p. 23).

A este respecto Day (2006) nos dice que “los profesores aman su trabajo porque aman a sus alumnos, algo que les insta a buscar constantemente las

formas más oportunas de llegar a ellos". (p. 33). Esta actitud es captada por los propios alumnos/as. Estos/as perciben cuando el docente intenta intervenir de forma creativa, cuando intenta obtener el máximo partido de cada alumno/a, tanto a nivel personal como académico, que evidentemente se ve influenciado por el primero. Esto implica que el profesorado que busca el bien de sus alumnos/as precise de un amplio abanico de estrategias metodológicas y sociológicas, es decir este tipo de docente se convierte en una *"persona multiestratégica"* (Hargreaves, 1999). No cabe duda que lo que suscita esta actitud a un docente es precisamente la necesidad de llegar, pedagógicamente hablando, a todos los alumnos/as, poniendo en marcha su creatividad docente, causado por un afecto personal que el propio docente percibe, convirtiéndose en un factor positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los profesores han de querer de verdad, y se les ha de notar. Y querer de verdad, todos sabemos de qué va la cosa. Estamos en el campo de la pedagogía del amor. La gratuidad y la incondicionalidad son dos atributos que no están demasiado de moda, que ni cotizan en bolsa, ni figonean en ninguna resolución administrativa. Sobre ello tampoco he sabido encontrar ninguna cita en la nueva Ley de Educación. Es cierto que hay una referencia clara a la importancia de la educación emocional, pero parece que hablar de amor no sea pedagógicamente correcto.

Sí, los profesores han de querer de verdad, y se les ha de notar. Dicho en otras palabras: cuando un niño o una niña pone los pies en la escuela ha de tener la garantía de que entra en un espacio de relaciones personales donde es querido por los docentes que le atienden, por ser quien es, por su valor personal, tanto si lleva las manos limpias como si no, si va peinado con raya a la derecha como si aparece con una cresta iridiscente. Los chicos y chicas saben perfectamente quién los quiere o los ha querido; quién vela por no pasar del cumplimiento estricto y literal de los deberes establecidos administrativamente y quién se entrega generosamente a la empatía, a la simpatía y a la benevolencia más comprometida [...] ¿Os habéis sentido queridos así por vuestros profesores o profesoras?" (Poch, 2008, p. 12-13).

Pero la producción de este clima, de esta relación educativa, como indica Jordán (2011), no sería posible sin una segunda condición, me refiero a **la responsabilidad pedagógica** implícita en aquellos/as profesores/as comprometidos con su labor docente, con su finalidad educativa. (Van, 1998)

Pero, para otros, desatender el sentimiento de responsabilidad no les es sencillamente posible. Un niño me pide ayuda, y siento que debo actuar de forma receptiva y responsable con él. 'Sentirse reclamado' es lo más importante, el significado más profundo de ser educador o pedagogo (p.109)

La responsabilidad pedagógica, como bien nos muestra Van Manen es claramente exigente con el propio docente, quien se ve obligado a salir de su círculo privado y como se suele decir desvivirse por los alumnos ocupando incluso su horario y agenda personal, pensando y viviendo por lo tanto para ellos/as fuera del horario estipulado. Este es un hecho que no ve la sociedad, pero que realmente es practicado por una gran mayoría ¿Qué docente no se ha pasado más de un fin de semana programando, corrigiendo, inventando elaborando material...?

De esta suerte, nace en él la responsabilidad pedagógica, de modo que los reclamos de todos los niños o jóvenes que le han sido encomendados encuentran eco en lo más íntimo de su ser, resultándole imposible así ignorarlos, es decir, adoptar una actitud superficial de indiferencia. En esta línea, el bien pedagógico de cada menor a su cargo se convierte, aun presentándose usualmente en formatos múltiples de vulnerabilidad, en una fuerza que no puede dejar de recibir de una forma incluso conmovedora". Jordán (2011. P. 68)

Otro aspecto a tener presente es la "**La esperanza pedagógica**", entendida como la posibilidad del desarrollo del alumnado, a la confianza que depositemos en ellos/as, el saber estar ahí cuando te dicen "no puedo", "no entiendo", "no sé". Siendo capaces de ver más allá de la dificultad que plantean y de los límites que el propio alumnado se marca, bien por falta de conocimiento, bien por inseguridad o bien por falta de autoestima.



Como decía Freire, el problema no son las dificultades, sino cómo transformar éstas en posibilidades; la historia de Hellen Keller nos muestra el poder de la educación en orden a la superación de limitaciones y barreras, la capacidad transformadora de la pedagogía de la esperanza” (Palomero et al. 2009, p. 17)

Muchos alumnos/as fracasan precisamente por no tener a alguien que les indique que sí pueden salir de ahí, alguien que les extienda la mano y le aporte aquello necesario para superar sus barreras.

A este respecto Friedrich, (s.f.) nos habla de *tres virtudes que todo profesor/a debe tener*.

La primera de las virtudes educativas es el amor.

La segunda gran virtud del educador, la paciencia

La tercera virtud cardinal del educador: la confianza.

Por esta razón, para crear confianza en el alumnado, no podemos olvidar que el objetivo del educador, sea, según Marina. (2004) lograr que los niños/as desarrollen las habilidades intelectuales, afectivas y operativas, conseguir que guarden los contenidos adecuados y que construyan los hábitos necesarios para tener buenas, brillantes y adecuadas ocurrencias, y, como colofón, y lo más difícil de lograr, que su comportamiento sea lo más inteligente posible.

El docente de E.A. debe aprovechar las disposiciones del escolar para incurrir en los aspectos artísticos, estos favorecerán su desarrollo intelectual ampliarán sus conocimientos y establecerán relaciones interdisciplinarias, favoreciendo las buenas relaciones entre sus iguales y entre discente y el docente, contribuyendo de esta forma al disfrute personal. Por ello podemos decir como indica Bartolomeis (2001) que el alumno/a

es artista no como resultado de una creatividad permanentemente dispuesta a entrar en acción en cualquier situación, sino de otra que se

pone en marcha cuando puede valerse de estímulos, de medios, y es guiado por un contexto interactivo favorable (p. 13)

Desde esta perspectiva, desde un proceso de descubrimiento, podríamos decir que uno de los objetivos de los docentes como indica Hernández, F. (2007) “podría ser considerar los intereses y los placeres de la cultura visual de los chicos y las chicas como posibilitadores de reflexión crítica, pero sin apropiarse de ellos, y como antes señalaba, sin pedagogizarlos.” (p. 79).

Para poder conseguir todo lo indicado, como añade Read “No basta que el maestro se represente al alumno imaginativamente y en esta forma experimente y aprecie la individualidad de su disposición: debe identificarse realmente con la otra personalidad y sentir tal y como ésta lo hace” (p. 282)

En las artes y en el resto de la educación, el mejor profesor no es el que comparte todo lo que sabe o el que guarda todo lo que podría dar, sino el que, con la sabiduría de un buen jardinero, observa, juzga y echa una mano cuando su ayuda es necesaria (Arnheim, 1989, p. 95)

2.3.1.3.4 Rol de la familia

Dejemos a un lado la idea errónea de que las relaciones padres-docentes se encuentran en diferentes planos. O la de que los padres no tienen interés en la realización de un trabajo colaborativo y cooperativo con la escuela. Algunos de los principales motivos para una cierta animadversión a esta forma conjunta de trabajar la encontramos en aspectos tales como “considerarse inexpertos en temas educativos, carencia de recursos para defender sus propios puntos de vista, desconocimiento de las normas y los órganos escolares, el hecho de sentirse excluidos de las decisiones realmente importantes”, etc (Costa y Torrubia, 2007, p. 49). Por otra parte, Christenson (2004 citado en Bolívar, 2006), expone que las barreas para conseguir la colaboración de las familias pueden venir bien por parte de algunas familias, que no saben cómo pueden colaborar y que por ello se sienten inseguros a la hora de participar, o bien por parte de

algunos docentes que consideran que los familiares no tienen nada que aportar al aula.

La participación de la familia en el ámbito escolar es sumamente fructífera y aporta un amplio abanico de posibilidades para un sano y completo desarrollo de la persona. En contra de lo que pueda parecer, el interés por la colaboración de los padres/madres con la escuela, no se esfuma cuando los alumnos pasan de Educación Infantil a Primaria, simplemente hay que invitarlos y ofrecerles la posibilidad de involucrarse en el propio aprendizaje de sus hijos.

Todos sabemos que la escuela no es el único agente que educa y sabemos del papel que desarrollan los diferentes agentes socializadores, es por ello, que se deben facilitar los cauces para que toda la comunidad educativa pueda asumir sus responsabilidades de participación. (Jurado Gómez, p.1)

Esta idea también es refrendada por Gervilla (1997):

La escuela no es la única institución encargada de la forma moral de los ciudadanos; sobre todo, el medio escolar no es el único medio que de hecho contribuye a esa educación moral. Tanto el medio familiar, cuanto los medios de comunicación, en especial la televisión, tiene de hecho en ella una influencia considerable. (p. 71).

La familia es el primer agente socializador, es el primer entorno en el que comienza a aprender normas y valores. Es donde se comienza a configurar la personalidad, se construyen las primeras capacidades y se establecen las primeras motivaciones (Alfonso, et al. 2003). Por todo ello, es por lo que, como bien nos declara San Román (2010), debe estar unida al proceso educativo del alumnado para que ese pueda formarse socialmente sin ninguna carencia. Correspondiéndole al docente el papel de mediador. Por otra parte, Dauber y Epstein (1993) expone que para que mejoren los resultados de los alumnos/as es muy importante el papel que desempeña la familia dentro de los centros

educativos, correspondiéndole a los colegios hacer un esfuerzo para incorporar a la familia a su día a día.

De igual forma, Grolnick y Slowiackzek (1994), nos indican que, la actuación de los padres y madres ante los estudiantes debe ser la de ayuda con los trabajos, deben preguntarle e interesarse por cómo ha pasado el día o qué ha hecho en la escuela o bien ser miembro del Consejo Escolar.

En beneficio del alumnado, entre padres/madres y docente debe haber siempre una buena comunicación y una buena relación. Estudios como el realizado por Bolívar (2006), destacan la importancia del apoyo familiar en los procesos educativos y la influencia que los adultos/as tienen sobre los más pequeños/as de su entorno.

La estrecha relación entre ambos ámbitos, tiene como finalidad un buen desarrollo y un buen progreso en el aprendizaje y en la formación personal de cada alumno/a. Los niños y las niñas adquieren en el seno de sus familias unas actitudes, unos valores y unas creencias. La formación de estas se continúa en los centros educativos, teniendo un papel muy importante en dicha adquisición los docentes. Por ello debemos tener presente que la enseñanza ha de ser compartida. Los docentes y las familias deben estar en contacto para poder transmitir lo mismo a los alumnos/as y de la misma manera. La enseñanza debe ser compartida y en paralelo en beneficio del alumnado.

Hay autores como Maganto y Bartau (2003) que sostienen que los padres y madres deben tener una formación que favorezca el desarrollo y la educación de sus hijos. Estos abogan por la mejora en los programas de formación de padres y madres en pro de la mejora de la calidad educativa; estando esta formación dentro del marco de las relaciones familia-escuela-comunidad y de la coordinación entre los tres ámbitos. Indican que el rol del docente es el de facilitar dichas relaciones entre estos integrando los programas de formación de padres y madres en programas comunitarios más amplios consiguiendo con esto atender a las necesidades de todos los estudiantes, de las familias, de las escuelas, y de la comunidad.

La Asociación de Padres Europea en su Informe sobre el desarrollo y evaluación del programa piloto de formación de padres, citado en Maganto y Bartau (2003), señala entre otros los siguientes objetivos: reducir el fracaso escolar; mejorar la experiencia educativa de los niños y niñas; promover la igualdad entre todos los padres y madres; aumentar y mejorar la implicación de los padres en la escuela; mejorar las relaciones padres/madres-hijos, etcétera.

La realización de tareas conjuntas padres y maestros, como talleres de confección de materiales, realización de fiestas o discusiones sobre el desarrollo infantil, abre también la puerta a nuevas formas de relacionarse la familia y la escuela que acostumbran ser enormemente productivas (Alfonso *et al.* 2003, p. 36).

También debemos ser consciente de que no podemos contar con la participación de todos los padres. Podemos encontrarnos con que hay muchos que no muestran interés, que no quieren implicarse en dichas relaciones. Cuando una familia no le presta atención a sus hijo/a, estos pueden llegar a tener problemas de autoestima, de obediencia, de empatía, de cooperación... cuestiones que pueden afectar a la hora de su aprendizaje. El desinterés mostrado en sus casas puede verse traspolado al aula.

Podemos decir que las familias *se pueden relacionar con las escuelas de dos formas*. La informal con dos situaciones posibles: las fiestas y el contacto que se establece en las entradas y las salidas. Y aquella que comporta una relación más formal y tiene también, dos formas: reuniones de clase y las entrevistas (Alfonso, *et al.*, 2003). Pero esta relación formal no debe quedarse en la mera asistencia a las reuniones o tutorías. Esta relación debe estar latente también en el proceso educativo, en el trabajo del día a día. Si los alumnos/as están motivados con sus quehaceres establecerán una comunicación con la familia haciéndolas partícipes del proceso.

Las metodologías activas y sobre todo el trabajo por proyecto, independientemente del nivel educativo en el que se ponga en práctica, lleva implícito la participación activa de padres/madres en el proceso creativo de los



misimos. Este tipo de metodología precisa de una colaboración de la familia tanto dentro como fuera del aula; de una colaboración activa de los padres/madres en sus casas, bien para preparar material, bien para iniciar alguna investigación que precise alguna visita, etc.

Para informar a los padres y madres de dicho proceso, se debe mantener reuniones informativas previas. Es conveniente plantear al inicio de curso una reunión en la que se informe del proceso metodológico que se pretende llevar a cabo y se solicite su colaboración. Convocando posteriormente aquellas que sean precisas, atendiendo a las necesidades surgidas durante del curso escolar.

2.3.4. La Motivación y creatividad como base de aprendizaje

Los niños, como cualquiera de nosotros, rara vez emprenden voluntariamente actividades que les producen poca o ninguna satisfacción.
Eisner (2004, p.15)

2.3.4.1. Motivación

La motivación es un aspecto clave que está presente en todos los ámbitos de la vida de una persona. Orienta nuestras acciones, conformándose como un elemento central que guía aquello que realizamos y nos conduce hacia las metas que perseguimos. Es un elemento básico y de considerable relevancia imprescindible para comprender en profundidad la relación que un sujeto establece con su medio físico y social. Para Solana (1993)

La motivación es lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera. Es una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que decide, en una actuación dada, con qué vigor se actúa y en qué dirección se encauza la energía.
(p. 36).

Siguiendo lo planteado por otros autores, podemos decir que la motivación determina que un individuo se active e inicie una acción, que una vez iniciada se encamine hacia un objeto, tomando una dirección o un camino en concreto y por último hace que se mantenga en el mismo, es decir que persista en lo iniciado. (Herrera et al. 2004),

Los seres nos movemos en la vida por la motivación hacia algo o hacia alguien. Todo movimiento o todo acto lleva implícito un porqué que nos suscita el continuar o no con lo que estamos realizando. La motivación que experimenta una persona está vinculada y subordinada a la emoción, porque como indica Bisquerra, (2005), ésta es la base a partir de la cual se puede llegar a la automotivación, y es el primer elemento que se precisa para iniciar cualquier acción.

Nuestros alumnos/as también se mueven por motivación, por interés hacia algo. Podemos decir que la motivación es un elemento clave para huir de la desidia y del aburrimiento que implica un abandono del trabajo. Convirtiéndose por lógica, como bien indica Mora (2007), en el elemento clave que impulsa a las personas a tomar una acción para dirigirse a un lugar concreto o asumir una posición con respecto a una situación novedosa.

Si nos centramos en el concepto mismo de la palabra motivación, podemos comenzar por la definición dictaminada por la RAE., la cual presenta tres acepciones simples para dicho termino: 1. Acción y efecto de motivar. 2. Motivo 3. Ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia.

Para ver la procedencia del termino podemos centrarnos en lo indicado por Trechera (2005), quien expone que el término motivación, procede etimológicamente del latín *motus*, que significa *mover*, y se relaciona con la motivación a partir de que la conducta se *pone en marcha*, energiza, sostiene y dirige. Por lo que se relaciona con el proceso movilizador que implica el iniciar cualquier acción en busca de la consecución de la meta planteada.

Hay también quien orienta la motivación hacia el estímulo de otro sujeto. Sexton (1977), no nos plantea la motivación como proceso propiamente dicho, sino como agente motivador “Motivación es el proceso de estimular a un individuo para que se realice una acción que satisfaga alguna de sus necesidades y alcance alguna meta deseada para el motivador.” (p. 51).

En psicología, el estudio de la motivación surge principalmente para conocer las causas que desencadenan el comportamiento de los organismos. Para algunos autores la motivación es un proceso adaptativo que tiene como función fundamental en la vida la de adaptarnos al medio ambiente que nos rodea para conseguir la supervivencia (Aparicio et al. 2009). En el ser humano hoy por hoy la motivación ya no es cuestión de vida o muerte, pero sí sigue estando relacionada con los comportamientos que nos hacen buscar diferentes objetivos o metas en nuestra vida. Desde el enfoque escolar sería el mantener una conducta hacia una determinada meta centrada en el aprendizaje.

Por su parte De la Fuente (2004) nos definen la motivación como “una construcción psicológica que sirve para dar nombre, definir y estudiar aquello que la experiencia fenomenológica nos hace sentir como una especie de “fuerza interior que nos impulsa y mantiene a hacer algo” (p. 461). De igual modo podemos percibir su existencia de manera subjetiva., al depender de la misma; el inicio, el mantenimiento y el cese de una conducta en un contexto de aprendizaje.

Hay que añadir también, los avances realizados en campos científicos, como el psicobiológico, gracias a ellos somos conscientes de que el componente emocional influye más en nuestro comportamiento de lo que se pensaba hasta entonces. La neurociencia ha puesto de relieve el papel imprescindible y determinante que ejerce las emociones sobre nuestro comportamiento, nuestra salud y en la conformación de nuestra identidad (Morgado, 2010). Gracias a los estudios realizados por Damasio (1999) se verificó que las emociones provocan cambios en la actividad fisiológica corporal incluso antes de que la mente sea capaz de percibirlas. Dichos estudios pusieron de manifiesto que las decisiones racionales derivan de las emociones, puntualizando al respecto que la razón y la emoción son dos procesos mentales que trabajan al unísono.



A esta nueva concepción se le unió desde el campo de la psicología Gardner (1973) con su teoría de las Inteligencias Múltiples, otorgándole su espacio a la inteligencia emocional relacionándola con la intrapersonal y la interpersonal, conocida también como social.

Fue en 1990 cuando aparece en la literatura psicológica el termino de inteligencia emocional a manos de los psicólogos americanos Peter Salovey y John Mayer. Pero este concepto no alcanzó su difusión plena hasta 1995 cuando Daniel Goleman publicó su libro titulado “Inteligencia emocional”. Dicho autor puntualizó las características de la inteligencia emocional como:

- . La capacidad de motivarnos a nosotros mismos.
- . La capacidad de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones.
- . La capacidad de controlar los impulsos.
- . La capacidad de diferir las gratificaciones.
- . La capacidad de regular nuestros propios estados de ánimo.
- . La capacidad de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales.
- . La capacidad de empalizar y confiar en los demás (Goleman, 1998, p. 61).

Goleman (1998) continúa indicando que el grado de dominio que una persona logre sobre dichas capacidades, resultará decisivo para determinar el motivo por el cual ciertos individuos prosperan en la vida mientras que otros, con un nivel intelectual similar o superior no lo logran.

Según Palmero, Abascal, Martínez y Montañés (2002), hablar hoy día de motivación implica hacer referencia a la interacción entre un individuo y el medio social en el que está inmerso, ya que, en el caso de que ocurra el proceso motivacional, éste acabará con una conducta motivada dirigida hacia una meta particular en un momento concreto, por parte de un individuo concreto y en un contexto concreto.

Según Santrock, (citado en Pereira, 2009), quien considera la motivación como “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las

formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido” (p.153). Distingue tres *teorías o perspectivas básicas de la motivación*:

- *Conductistas* (subrayan el papel de las recompensas en la motivación).
- *Humanistas* (basadas en las capacidades del ser humano para desarrollarse).
- *Cognitivas* (enfatan el poder del pensamiento). (Santrock 2002),

Perspectivas o enfoque conductista

Desde el enfoque conductista, se enfatiza el papel de las recompensas y del castigo para lograr la motivación, considerándolos elementos básicos de la motivación. El sujeto se mueve para obtener un premio o recompensa o para evitar un castigo. Desde este punto de vista es lógico deducir que la motivación es momentánea, ubicándose en un momento determinado producida en la mayoría de los casos por el temor y siempre centrada en una motivación externa.

A este respecto Deci y sus colegas (1991), formularon la *Teoría de la Autodeterminación*, exponiendo que, si antes de llevar a cabo una tarea se le ofrece al individuo una recompensa, su motivación intrínseca, para llevarla a cabo dicha tarea disminuirá. Puesto que su atención, su esfuerzo y el valor de lo que hace lo enfocará hacia la recompensa final. Pasa a percibir la tarea no como fin en sí misma sino como medio para conseguir la recompensa.

Podemos apreciar aquí la base de la metodología tradicional en la que el alumno se mueve por conseguir una nota sin importarle el cómo ni el proceso del aprendizaje realizado

Perspectivas o enfoque humanista.

Destaca la capacidad del individuo para identificar sus cualidades positivas logrando su propio crecimiento y la libertad de elegir su destino para desarrollarse. Entre las perspectivas humanistas podemos encontrar la



Teoría de las Necesidades de Maslow (1971), quien jerarquizó las necesidades humanas. Especificando que el individuo precisaba cubrir las necesidades de orden primarias para ascender a las de orden superior. Por lo tanto, para los humanistas, la motivación se encuentra estrechamente relacionada con las necesidades de la persona, precisando cada individuo una motivación concreta y personal.

Perspectivas o enfoque cognitivo

La perspectiva cognitiva enfatiza en el poder del pensamiento. Indican que lo que el sujeto piensa sobre un hecho afectará la resolución del mismo. Son los pensamientos que una persona tenga los que van a guiar su estado motivacional. Ajello (2003), expone que lo que el sujeto piensa sobre lo que puede suceder, es relevante para determinar lo que efectivamente sucederá.

En esta perspectiva juega un papel muy importante el autoconcepto del individuo. Entendiendo por autoconcepto “La imagen que un sujeto posee de sí mismo, de sus atributos, sus limitaciones y su capacidad potencial de interacción con los demás.” (Verau, 1998, p. 28). Este determinará la forma de ser y de actuar del individuo. Siendo un factor determinante en la educación actual, influyendo positiva o negativamente sobre el alumnado y su rendimiento.

Podemos decir que desde cualquier perspectiva la motivación se posiciona como motor central del proceso educativo. La motivación implica una predisposición a la acción, basada en las necesidades, deseo o expectativas tanto del alumnado como del profesorado.

Como se puede apreciar el hecho de que la motivación abarcar componentes muy diversos, ha cuestionado la elaboración de una única definición teórica. Pero según Beltrán (1993), si se puede indicar que la mayoría de los expertos coinciden en definir la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta del individuo

Son muchos los autores que distinguen entre **motivación intrínseca y extrínseca**.

Motivación intrínseca

Para Ajello (citado en Pereira, 2009), “La motivación intrínseca se refiere a aquellas situaciones donde la persona realiza actividades por el gusto de hacerlas, independientemente de si obtiene un reconocimiento o no” (p. 166).

Deci Ryan, (1985 b, citado por Reeve, 2003) indica que la motivación intrínseca es la propensión inherente a involucrarse en los propios intereses y ejercer las propias capacidades y, al hacerlo, buscar y dominar desafíos óptimos.

La motivación intrínseca hace referencia a la motivación para implicarse en una actividad por su propio valor (Reeve 2003). La motivación intrínseca se produce de forma espontánea, realizando la tarea por disfrute personal siendo la propia tarea la recompensa al esfuerzo.

Motivación extrínseca

En la motivación extrínseca la persona se implica en actividades por motivos externos a la misma, como podría ser una recompensa. Proviene por lo tanto de los incentivos externos (premios, dinero, aprobaciones, trofeos, reconocimiento público...) (Reeve, 2003).

Hay autores que se declinan por una determinada y otro por la combinación de ambas. En el ámbito educativo actual se está dando importancia a la motivación intrínseca, pero sería conveniente poner en práctica ambas motivaciones, siempre desde un punto de vista activo y positivo.

La motivación extrínseca aumentará con las buenas relaciones entre iguales y entre docente y discente, los elogios y la empatía son aspectos que refuerzan la inteligencia emocional, como ya hemos visto, intensificando con ello

la motivación extrínseca, necesaria también en estas edades. Según Pereira (2009) la motivación intrínseca en las actividades académicas aumenta cuando la persona tiene elección y posibilidad de ser responsable de su propio aprendizaje, de establecer sus propias metas, planear cómo alcanzarlas y monitorear su progreso. El grado de motivación debe ser alto como para querer aprender por su propio crecimiento académico y personal. Esto repercute en las emociones, pensamiento, comportamiento y autoestima del alumno/a.

Printrich & De Groot (1990 citado en De la Fuente, 2004) establecen cuatro *ingredientes que componen la motivación académica*:

- . El valor que los alumnos dan a las metas
- . La percepción de sus competencias
- . Las atribuciones causales que realizan
- . Las reacciones emocionales que surgen entorno a la tarea.

De la fuente (2004), concibe al igual que Álvarez, Gonzalez-Pianda, Núñez & Soler la motivación educativa como “un constructo hipotético que explica el inicio, la dirección y la perseverancia de una conducta hacia un objetivo, presentando tres componentes constitutivos de la misma, tales como los componentes de valor, expectativa y afectivo”. (p. 462) Explicando De la Fuente que el *componente valor* hace referencia al “interés que tiene el alumnado ante el aprendizaje y se deriva de la orientación motivacional o meta, siendo una variable antecedente del comportamiento de aprendizaje”. (p. 462)

También debemos tener presente que la motivación es algo que está presente en el proceso creativo del alumnado. Si nos detenemos en la definición sobre la creatividad de Puente Farreras (1999) “un proceso extendido en el tiempo que requiere preparación, trabajo y pruebas antes de llegar a producir algo original” (p. 93), dicho proceso precisa de una orientación motivacional previa, durante y posterior al acto creativo.

Pereira menciona tres *aspectos que pueden ayudar a los estudiantes a no desmotivarse*:



1. Comprender que no todos tienen las mismas capacidades en las mismas áreas. Uno debe encontrar sus propias fortalezas y debilidades.
2. Entender que equivocarse y aprender de los errores es parte del aprendizaje y de la vida en general.
3. Comprender que la inteligencia se puede cultivar mediante el aprendizaje y que por tanto hay posibilidades de cambio y mejora en el rendimiento académico.

Bacete (2000) expone que las principales teorías sobre motivación integran **tres componentes**:

1. *El autoconcepto*. Para explicar el rendimiento de un alumno/a hay que considerar tanto las capacidades reales como las creencias personales sobre las mismas, dependiendo más el éxito de una buena autoestima que de una gran capacidad.

2. *Las metas de aprendizaje*. Nos encontramos con estudiantes que se mueve por el deseo de saber, por superar sus propios retos. Estos adoptan un patrón de “dominio” o control de la situación. Por otra parte, están aquellos que su objetivo es conseguir unas buenas notas por la simple aprobación de los adultos, tratando de evitar los retos o desafíos escolares por miedo o falta de seguridad.

3. *Las emociones*. La inteligencia emocional está relacionada con la motivación, una persona es inteligente emocionalmente en la medida en que puede mejorar su propia motivación. Hay emociones positivas y negativas ante la realización de una tarea escolar, que notoriamente tienen su impacto en el aprendizaje y el rendimiento.

Tras todo lo indicado y adentrándonos ya en su **relación con el proceso educativo**, no debemos olvidar que la motivación, debe ser un mecanismo que

ponga en funcionamiento los procesos cognitivos “La inteligencia no es un ingenioso sistema de respuestas, sino un incansable sistema de preguntas. No vive a la espera del estímulo, sino anticipándolos y creándolos sin parar. Todas las operaciones mentales se reorganizan al integrarse en proyectos” (Marina, 1998, p. 149). La motivación, entendida como estímulo hará que los conocimientos personales aumenten y con ello disminuya la necesidad de estímulo externos.

Podemos enlazar perfectamente con lo expuesto por Ken Robinson, en su libro *El Elemento*. Robinson (2012) le da importancia al “elemento” que cada persona posee y debe desarrollar; aquello que le apasiona hacer a cada individuo, aunque en los centros educativos no se les dé importancia a ciertos tipos de elementos. Robinson critica que en el sistema educativo las materias están jerarquizadas, siendo más importantes las matemáticas, las ciencias y las lenguas que las artes visuales, la música, el teatro o la danza, por lo que gran parte de los estudiantes no llegan a explorar todas sus capacidades e intereses y sus habilidades naturales se ven frenadas. Esto afecta a la motivación intrínseca y sobre todo inhibe la creatividad natural de los niños y niñas.

Por otro lado, Gardner (citado en Robinson, 2012) sostiene que “no tenemos una sino múltiples inteligencias” y que “la educación debería tratarlas por igual para que todos los niños tuviesen la misma oportunidad de desarrollar sus habilidades individuales” (p. 33).

El componente emocional-afectivo, o como ya lo hemos denominado anteriormente, la inteligencia emocional, también tiene su cabida en el proceso educativo. De la Fuente, (2004) expone que dicho componente “define las reacciones emocionales de los sujetos en situaciones académicas, refiriéndose a cómo se siente el sujeto en la tarea. Se relaciona con el estado emocional y la autoestima del mismo”. (p. 465).

De la Fuente (2004) también nos indica que autores como Bandura hacen referencia al componente de la expectativa como “la percepción que el sujeto tiene de su capacidad o competencia” (p.464), la autoeficacia condicionará la



predisposición al aprendizaje, así como la percepción e interpretación de la información que hace cada sujeto de los éxitos y los fracasos académicos obtenidos. Estas expectativas van a producir vivencias cognitivo-emocionales en los sujetos que les servirán de base para nuevas experiencias. Según Díaz y Hernández (2002) La motivación escolar conlleva una compleja interrelación de componentes cognitivos, afectivos, sociales y de carácter académico; según dichos autores se encuentran involucrados y de una u otra forma tienen que ver con las actuaciones de los alumnos y la de sus profesores. (Díaz y Hernández, 2002)

En el proceso educativo la motivación juega un papel muy importante y dentro de esta el docente es un eslabón fundamental como indica Lavigne (2015), las felicitaciones o los elogios son reforzadores positivos que aportan un efecto motivacional al niño y refuerza el trabajo realizado. No debemos olvidar que el deseo de aprender va ligado con la motivación

Es responsabilidad del educador hacer emerger el deseo de aprender. El educador debe crear situaciones que favorezcan la emergencia de este deseo. El enseñante no puede desear por el alumno, pero puede crear situaciones favorables para que emerja el deseo. (Meirieu, 2007, p. 44).

Si se pretende motivar al alumnado para que sean creativos el profesor es el primero que debe motivarlo con su propia creatividad, puesto que el ejemplo suele ser la mejor muestra. Como indican Ferrándiz, García y González (2003), el profesor creativo, suele ser el líder, el que entusiasma a los padres y alumnos/as y les transmite el valor de la creatividad. Suele ser mediador, porque facilita los medios y los estímulos para que cada alumno/a desarrolle sus recursos, despertando en los mismos una gran curiosidad por todo lo que le rodea. por lo que se convierte en un agente motivador de la propia motivación y en este caso del alumnado.

Según Tapia (1998) los diferentes tipos de respuestas por parte de los adultos. Van a identificar la actuación de los niños provocando en los mismo bien una motivación bien una desmotivación. Dicho autor expone que la motivación o

desmotivación se produce en interacción con el propio contexto escolar, con el contexto de aula que propicia el docente. Por lo tanto, la motivación va a depender en gran medida, del rol que el docente adopte en el aula.

Por todo lo indicado se precisa introducir en las aulas estrategia favorecedoras de la automotivación del alumnado.

Si nuestra finalidad como docentes es avivar en el alumnado esa motivación hacia el aprendizaje, en donde los niños/as sean los propios protagonistas debemos utilizar una metodología activa y participativa, que Ridaó (2012) define como:

...una forma de concebir y abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje y construcción del conocimiento. Esta forma de trabajo concibe a los participantes de los procesos como agentes activos en la construcción, reconstrucción y deconstrucción del conocimiento y no como agentes pasivos, simplemente receptores. Esta metodología parte de los intereses del alumno/a y prepara al alumnado para la vida diaria. Su fundamento teórico se basa en la teoría de Piaget, ya que explica cómo se forman los conocimientos. (p. 3)

Este mismo autor plantea que para facilitar la participación de todos/as se usan técnicas dinamizadoras, que deben ser motivadoras, lúdicas, creativas y democráticas, que deben tener en cuenta los sentimientos y pensamientos de los niños y niñas, sus actitudes y vivencias diarias para que pueda generarse un cambio personal y cultural. **La motivación y la creatividad es un elemento fundamental en la metodología activa.**

A modo de conclusión, el docente creativos y entusiastas estimulará la imaginación y la motivación de sus alumnos/as y les ayudará así a desarrollar sus aptitudes naturales, sus gustos personales y regular así su propio aprendizaje. La motivación y la creatividad son dos factores motivacionales que podemos desarrollar para lograr que los niños se interesen por lo que están haciendo. Pero como nos



indica De la Peña (2006), la motivación en el alumnado debemos mantenerla tanto antes del proceso educativo, durante el mismo y al finalizarlo. No podemos caer en el error de pensar que solo debemos realizar actividades motivadoras al inicio del proceso. Una vez iniciado dicho proceso este llegará a mejor o peor termino según sea la motivación durante el mismo. De igual forma la motivación también debe existir al final del proceso con actividades motivadoras como las exposiciones, ya que estas servirán de motivación intrínseca para sucesivas intervenciones didácticas

2.3.4.2. El espacio educativo como agente motivador

El espacio juega un papel muy importante en todo proceso educativo.

Los **elementos básicos** de un **aula**, los modificamos, cambiamos, pero nunca se suprimen. Las imágenes y los olores se hacen tan familiares a los alumnos/as y profesores/as que para ellos apenas existen en su consciencia. Todas las aulas no son idénticas pero un aula es un aula. La clase no es sólo un contexto físico, también es un **contexto social** bastante constante, con una vida asidua, como se puede apreciar en los horarios. Con unas reglas aceptadas por todo el colectivo, incluido los alumnos (Jackson,1996)

Nuestros centros deben ser espacios museísticos en los que los alumnos/as se vean reflejados

Los Centros Educativos no puede ser exclusivamente edificios donde se imparten materias para que el alumnado adquiera conocimientos. Las nuevas tendencias pedagógicas, nos indican que debemos fomentar espacios de convivencias, que promuevan la participación, el dinamismo, la interacción, y por qué no, la diversión. El alumno debe disfrutar con su trabajo. Debemos servirnos de la creatividad y de la innovación educativa como armas para que aprendan a pensar por ellos mismo.



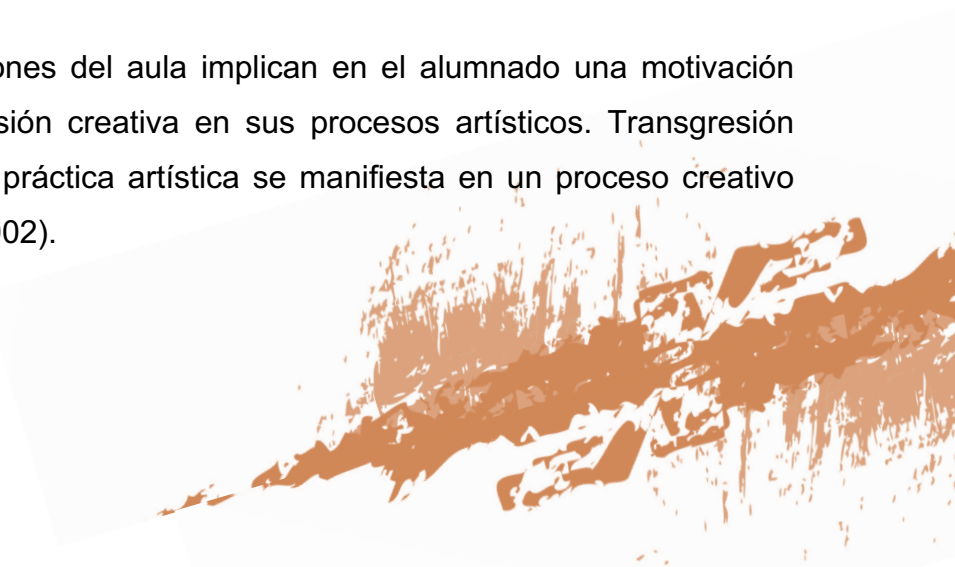
La creatividad y, por consiguiente, la innovación, se originan a través de la observación y las experiencias vividas. Estas se acumulan a través de los procesos de aprendizaje, procesos que permanecen en continua evolución, permitiéndonos actuar sobre los mismos, contribuyendo a nuestra formación. (Márquez y Ramos 2014)

Uno de los aspectos a destacar, es **la transformación de la noción de aula**. El aula no debe limitar la actuación pedagógica. Cada intervención requiere de un espacio concreto y de un lugar concreto que debe primar sobre la estructura rígida del aula e incluso sobre las cuatro paredes de la misma si esta lo precisa.

Con esta forma de trabajar surge un nuevo concepto de aula, convirtiéndola como nos indica Rué (1998), en un contexto permisivo para la elaboración individual de una cultura propia en el seno del grupo, sin limitarse a la reproducción de una cultura dominante, permitiéndonos que a partir de la interacción existente en dicho contexto se elaborasen concepciones prácticas de enseñanza y aprendizaje de sus integrantes. El aula se transforma en un espacio significativo para que el individuo se concencie como ser social, en el que todas las personas implicadas son agentes activos. (Márquez, Ramos y Sánchez 2015)

Los alumnos/as cuando trabajan en estas circunstancias son ellos mismos los que demandan este tipo de situaciones (Bosch, et al. 2002). “A veces basta con un pequeño cambio en la organización del mobiliario para motivar sorpresa o suscitar la atención, al tiempo que se potencia la concreción creativa de un trabajo” (Bosch, et al. 2002 p. 71)

Estas transformaciones del aula implican en el alumnado una motivación intrínseca y una transgresión creativa en sus procesos artísticos. Transgresión que llevada a cabo en la práctica artística se manifiesta en un proceso creativo novedoso. (Bosch et al. 2002).



2.3.4.2.1. Ambientes museísticos

“El espacio escolar socializa y educa, no es un contenedor vacío y neutro, vacío de significados y contenido...El espacio escolar es un elemento a la vez deseado, prescrito, real y vivido en el que confluyen la arquitectura y la pedagogía”. (Antonio Viñao)

En este apartado hay que destacar por una parte la educación formal y por otra la educación no formal.

Centrándonos en la primera, en la **educación formal**, nos encontramos con que el espacio más utilizado es el propio aula.

El aula física es un elemento importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El espacio debe ser un elemento más de la actividad docente y, por tanto, es necesario estructurarlo y organizarlo adecuadamente. El ambiente del centro y del aula constituye un instrumento muy valioso para el aprendizaje, y por eso ha de ser objeto de reflexión y de planificación para el docente.

Entendido desde esta perspectiva, el espacio se convierte en factor didáctico puesto que nos ayuda a definir la situación de enseñanza-aprendizaje y nos permite crear un ambiente estimulante para el desarrollo de todas las capacidades de nuestro alumnado, así como favorecer la autonomía y motivación del equipo de profesores (Laorden y Pérez, 2002)

Como continúan indicándonos dichos autores, *cualquier espacio físico es susceptible de ser espacio educativo*. Como docentes debemos convertir el espacio en un facilitador educativo, que invite a ciertas acciones y de pie a intervenciones sociales concretas (De Pablo y Trueba, 1994; Laorden, 2001). Convertirlos en espacios que faciliten el flujo de conocimientos al cerebro.

Destacar igualmente que el ambiente juega un papel importante en el desarrollo creativo. Gardner (1998) lo ha denominado “matriz de apoyo”. Esta

matriz tiene su apogeo en la primera infancia y consta de dos dimensiones una afectiva y otra cognitiva, imprescindibles ambas para el avance creativo. "...toda creación artística se caracteriza por el predominio de valores estéticos y emotivos. A través de la expresión dinámica se comunican sentimientos y actitudes, más que conceptos [...]. Es lo emocional lo que más cuenta". (Torres, 2000, p. 434)

Si como indica Torres, es lo emocional lo que más cuenta, debemos tener presente que el hábitat **escolar debe ser motivador** y por lo tanto debe hacerse buen uso del mismo. (Márquez y Ramos 2014). Para ello, como nos indican dichas autoras, debemos ser conscientes de que la decoración de la clase y de los espacios escolares son elementos educativos motivadores, por lo que es recomendable tener presente para dicha decoración los propios trabajos del alumnado

...todas las personas tienen derecho a conocer y reconocerse y a ser reconocidas y comprendidas por sus propias señales de identidad visual, así como a descubrirse y a comunicarse, a imaginar y a transformar su medio a través de las imágenes que crean" (Marín, 2003 p. 5-6)

Debemos convertir el hábitat escolar en "**Espacios Expositivos**", en "**Espacios museísticos**" en espacios en los que se vean identificados y puedan disfrutar tanto de sus trabajos como el de sus iguales (Márquez y Ramos 2014).

La interrelación de elementos espaciales, estructura, equipamiento, y materiales, y uso, configuran el clima escolar. Conseguir un ambiente o un clima escolar, que favorezca que los estudiantes acudan a la escuela o al instituto y encuentren un conjunto de espacios que inviten al trabajo, al estudio, es uno de los objetivos que todo centro debe plantearse. (Domènech y Viñas, 2007, p. 39)

El ambiente escolar ejerce influencia en la creación de un clima positivo para el aprendizaje.

Las exposiciones, al contrario que los concursos y siempre que se cumplan las condiciones precisas, satisfacen la confianza en ellos mismo y fomentan la individualidad necesaria para reforzar la autoestima. (Márquez y Ramos 2014). De no seguir en estas unos criterios coherentes, pueden llegar a provocar las mismas consecuencias negativas que los concursos. Martínez Y Gutiérrez (2011) nos indican cuales pueden ser esas condiciones contraproducentes.

- Que los trabajos se expongan excluyendo cualquier tipo de estímulo que induzca a la competitividad, es decir, evitando emitir juicio de valor estético sobre las creaciones de los niños.
- Que se seleccionen todas las obras infantiles que sean expresiones libres del entorno cultural, social y afectivo de sus autores, independientemente de su calidad técnica.
- que la muestra expuesta esté formada por trabajos recientes en el tiempo, ya que la rapidez con la que progresan muchos niños en el proceso de maduración gráfica hace que las obras antiguas pierdan significación para ellos, e incluso puede mermar su autoestima al obligarlos a reconocer como suyos ciertos trabajos con cuyas estructuras ya no se identifican.
- Que los trabajos estén cuidadosamente rotulados aclarando los aspectos diferenciales del crecimiento de sus autores, con objeto de que los visitantes de la exposición (sobre todo padres y alumnos), puedan asociar e identificar la obra con los distintos niveles de maduración gráfica y formarse así una idea más real y precisa de los procesos que determinan la representación artística infantil (p. 137-138).

En la utilización de los espacios escolares, se nos olvida muchas veces que los protagonistas de los Centros son los alumnos/as. No debemos ceñirnos a la estética adulta. Son los propios escolares los que tienen que identificarse con el lugar. El ver sus trabajos expuestos les llena de satisfacción y les motiva a seguir trabajando. Debemos de reconducir los espacios comunes en zonas museísticas, donde sean los propios alumnos los artistas, utilizando los espacios como zonas estratégicas motivadoras. (Márquez y Ramos 2014).

...el entusiasmo de la experiencia artística depende de la motivación. Esta puede venir por un impulso natural o por el estímulo que produce el maestro. No todas las motivaciones son apropiadas para todos los niños, a veces hay que dividirlos o trabajar en proyectos con materiales diferentes o incluso individualmente; el maestro debe ser sensible a ello. (Sanchez, 2011, p. 77)

Con las exposiciones de sus propios trabajos, en clase y en las zonas comunes, se pretende motivar al alumnado y crear un ambiente museístico que suscite más trabajo y sirva de motivación para continuar creando. Abrir las exposiciones a las familias también les ocasiona motivación. Las exposiciones también pueden ser vía internet. Los espacios virtuales hoy día están tan integrados en nuestra sociedad como los espacios físicos y debemos hacer uso de ellos, utilizando las páginas del Centro para mostrar los trabajos realizados por los alumnos/as. Al alumnado le gusta que sus trabajos sean expuestos, así como ver el de sus compañeros.

Howard Gardner, (Citado por Goldeman 2000, p. 39) Nos ratifica la importancia que tiene la presencia del público para desarrollar la motivación en las personas y la creatividad de las mismas.

Existe creatividad cuando se reúnen algunos elementos claves: originalidad, oportunidad y un público receptivo en su ámbito.

Este último, el público, se aplica principalmente a la creatividad “con C mayúscula”, es decir los logros deslumbrantes de los genios. Pero muchos no nos consideramos muy creativos, porque no tenemos un gran público para lo que hacemos...

Son muchos los investigadores que indican que para hacer uso del espíritu creativo que todos llevamos dentro, sólo tenemos que estar motivados.

Por ello nuestra función como docentes, entre otras, es facilitar la motivación creadora del alumnado.

En suma, la manera en que es recibido un esfuerzo creativo marca una diferencia. Sin embargo, puede argumentarse que una buena parte de la creatividad del mundo tiene lugar en forma anónima en momentos privados, solo por el mero placer que da, o por la alegría de utilizar el propio talento de maneras eficaces o hermosas (...). Pero cada acto de creatividad destinado a hacer un impacto más grande es necesario que haya un público apropiado ... (Goldeman, 2000, p. 39)

Para nuestros alumnos/as preadolescentes, el público más apropiado es su entorno cercano, sus propios compañeros/as, profesores/as y familiares. La mejor forma de reforzarlo son los espacios escolares, exponiendo los trabajos realizados. Abriendo estos espacios a otros ciclos, y a los familiares, bien in situ o bien a través de medios informático como hemos apreciado anteriormente

Si me gustaría resaltar antes de terminar este apartado que siempre se debe exponer los trabajos de todos los alumnos/as, considero que no se puede seleccionar a unos cuantos. No está en nuestras manos el decidir cuáles son buenas creaciones y cuáles no. Se le debe dar la misma importancia a todas.

Dentro de la educación **no formal** hay que destacar la presencia de los museos en el ámbito educativo, considerados como lugares propicios para un aprendizaje significativo, concibiéndolos como elementos institucionales educativos.

Estos pueden tener valor por si mismos o bien formar parte del currículo dentro de una programación. Lo que **sí** es evidente, es que ofrecen un potencial educativo que debemos tener presente en el proceso educativo, permitiendo al alumno/a, percibir, reflexionar, interpretar y producir; convirtiéndose por lo tanto en espacios de aprendizaje

Siguiendo a Álvarez (2007), el modelo de museo debe “ir más allá de usar el museo como recurso para el aprendizaje, haciendo que él mismo se conciba en

su esencia como educativo”, Al hablarnos del contenido cultural que poseen nos advierte que “no sólo es portador, sino que también ha de ser generador” (p. 109).

Continúa indicándonos que el modelo educativo que debe transmitir debe ser “Un modelo no transmisor, sino creador, un modelo que tenga en cuenta la diversidad y la pluralidad de culturas, abriendo también el aprendizaje y el intercambio; un modelo inclusivo.” (p. 110) ...” Se fundamenta en el aprendizaje compartido y participativo de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios y no sólo en las aulas. El museo definido por las características expuestas es una comunidad de aprendizaje en toda regla determinada por un contexto de educación no formal y generadora de conocimiento hacia sí mismo y hacia la comunidad” (p. 110). “Nos continúa diciendo que, por otra parte, “el museo no sólo es emisor, sino también receptor (...) El aprendizaje ha de ser creativo y continuo, no basado en actividades puntuales, que quedan bien en la prensa, pero no construyen futuro ...” (Álvarez, 2007, p. 110).

En esta línea se pueden realizar proyectos en los centros educativos que emanen de los ejes temáticos que nos transmitan los museos, de los discursos creados, centrando dichos proyectos en las experiencias vividas por los estudiantes en los mismos o a partir de las experiencias generadas por la visita a estos, construyendo su conocimiento social como agente activo y no como mero observador pasivo. De esta forma cobran también vida y generan procesos de aprendizaje, forjando en el espectador una visión crítica. Los museos hoy día no pretenden ser sólo difusores de cultura sino también generadores de la misma.

Como muestra de lo indicado citaré las palabras textuales que el Maestro Jorge Rando escribe en la carta de aniversario del Museo Jorge Rando de Málaga el 28 de mayo de 2015 (Rando, 2015).

Lo que sí tenemos claro, en primer lugar, es la espiritualidad en el Arte, y no queremos quedarnos en lo espiritual del discurso sino en las realidades que transmitimos en nuestro quehacer diario. Queremos que se hable del Arte por el Arte, por lo que siempre ha significado y significa en la vida del hombre y de la sociedad en la que se desarrolla. (...)



Para luchar por la pureza que nos da la libertad, para perder nuestros miedos, para proclamar la espiritualidad en el Arte, para todo esto abrimos hace un año el Museum Jorge Rando, vuestro museo.

Dicho museo pone de manifiesto cual es la línea museística que sigue y cuál debería ser la finalidad de los museos actuales. La idea de que la finalidad de estos sea exponer en sus salas al público las obras de su propiedad o cedidas por distintos organismos, cuyo único objetivo es la contemplación de las mismas, sin ningún fin didáctico preconcebido, con la única intención de que el visitante disfrutara de ellas y los amantes del arte puedan acceder a los artistas a través de sus obras originales, ha sido durante muchos años la vida de los museos.

Como bien nos indica el propio museo, “hoy en día la sociedad exige más a los museos. Los dirigentes tienen que tener como prioridad enseñar y transmitir la cultura... y la forma de hacerlo” (Museo Jorge Rando, 2015).

El Museum Jorge Rando se concibió como un museo para el siglo XXI. Queríamos desterrar la idea de museo como templo y acercarlo a la ‘calle’, a la sociedad en general, porque el Arte debe ser compartido con todo y con todos. Esto lo estamos consiguiendo.

Dejan constancias de que la persona que lo visita debe sentirse con libertad en el recinto. Debe entrar en él con la misma libertad que entra a cualquier lugar público, “convencido de que no necesita ser un ‘docto en arte’ para disfrutar de esas pinturas y esculturas y poder alimentar su cultura general”. Rando (2015) puntualiza que la libertad y la independencia son dos conceptos imprescindibles para el Arte y para los artistas

Esa misma directriz es por la que se rige el Museum Jorge Rando, es el museo de puertas abiertas para todos, y esa misma libertad que tenemos nos hace ofrecer nuestro espacio y abrir nuestras puertas para que entren todas las personas de buena voluntad. (...) siempre, por supuesto, están al beneficio de la sociedad y la cultura.

Nuestra casa está abierta siempre y puede ser utilizada por todos con el respeto que exige la propia libertad de expresión. El Arte tiene que servir también para ayudar a aunar esfuerzos con la única finalidad de servir y ayudar a todos, sin hacer distinciones entre las ideas propias de la persona o el rango social al que pertenezca.

La misma independencia y libertad que exigimos al arte es la que ofrecemos y proponemos a la sociedad en este momento que nos ha tocado vivir.

La finalidad de los museos debe ser la de incorporarse a la vida cultural de la ciudad, acercar el Arte y la cultura a los ciudadanos. El Museo Jorge Rando nos da una muestra de lo indicado al ofrecer junto con la pintura y escultura otras modalidades culturales como puede ser la música, el teatro, la danza o el cine. Nos ofrece un servicio a la comunidad. “El Museum ha dejado de ser legítimo por sí mismo, sino que es la sociedad la que tiene que darle esa legitimidad”. (Rando, 2015)

“En el Museum seguimos trabajando y empeñados en ser los VORREITER, pero no queremos cabalgar solos. Necesitamos la compañía de todo el que ame el Arte y la Vida”. (Rando, 2015)

En la presente investigación, la educación no formal se ha enfocado desde este punto de vista, entendiendo los museos y las instituciones implicadas en la E.A. como “lugares de duda, de pregunta, de controversia y democracia cultural cuyo objetivo es formar lecturas desde múltiples frentes, es decir, como terreno de cuestionamiento” (Padró, 2003 citada en Acaso, 2007, p. 140). Como se puede observar en las intervenciones docente objetivo de estudio, el alumnado ha interactuado con el museo Jorge Rando y con el propio Artista, con el MUPAM y con la Bienal de Arte y Escuela. Sirviendo dichas entidades como generadora de aprendizaje antes, durante y después de las visitas realizadas.

Dichas vivencias se podrán ir vislumbrando tanto en el capítulo III: Marco Metodológico como en el IV: Informe.

2.3.4.3. Creatividad

“La creatividad es a la humanidad lo que la evolución a todas las especies. Seremos más humanos cuanto más creativos seamos” Guilera (2011, p.62)

La creatividad es una gran arma para llegar a ser personas exitosas. Todos los seres humanos somos potencialmente creativos, sólo necesitamos, ser consciente de ello y saber desarrollar y desbloquear nuestras cualidades.

Resulta curioso que, a pesar de la gran importancia que tiene el desarrollo de la creatividad a tantos niveles en la vida, los estudios destinados a la misma han sido relativamente escasos y tardíos respecto de otros constructos como puede ser la inteligencia o la personalidad entre otros. Guilford, (1980). explica que la falta de interés por el problema de la creatividad es debido a la importancia que se ha concedido a las investigaciones sobre el aprendizaje. Continúa indicando dicho autor que los teóricos del aprendizaje han tenido dificultades para dar cuenta del comportamiento, conocido bajo el nombre de intuición, haciendo alusión a que aparentemente se parece mucho al comportamiento creativo.

El concepto que atañe al hecho creativo es bastante ininteligible. “Es tan compleja la creatividad, tan multiforme e impredecible, que no hay modo de definirla.” (Marín, 1998, p. 24). Resulta difícil aislarla en una única definición verdadera. “Las definiciones se elaboran para aproximarnos a los conceptos pero casi nunca logran configurarlos y concretarlos al completo” (Guilera, 2011, p. 30).

La complejidad de dicho termino podría estar relacionada con dos cuestiones vitales. Por un lado, su relación directa con la conducta humana, ya de por si compleja por su propio desarrollo social y humano. Este hecho implica que la concepción del mismo sea una construcción socio-histórica en continua revisión y re-construcción. El otro aspecto a tener presente es la diversidad de campos

tratados (Runco y Sakamoto, 1999). Encontrándonos con que la mayoría de autores se declinan más que a la propia definición, a la evolución conceptual del mismo.

La palabra crear deriva, etimológicamente, del latín *creare*, y se traduce como *producir, engendrar a partir de la nada*. Debido a ello, antiguamente, y siguiendo de nuevo a Guilera (2011), se creía que la creatividad era una facultad divina o un atributo de la naturaleza un poder que las religiones monoteístas adjudicaban a un Dios omnipotente. Esta misma idea la refrenda Sánchez-Elvira (2005), testificando que, durante muchos siglos, la creatividad ha estado asociada a creencias místico-religiosas. Profesaban que había una intervención divina en el origen de la actividad creativa, de forma que la persona creativa estaba “vacía” y un ser divino se encargaba de llenarla con la inspiración, y a partir de ahí ya podía generar ideas creativas, que se veían como algo irreal y proveniente de otro mundo. Incluso Platón argumentaba que el poeta sólo puede crear lo que sus Musas le dictan.

Al igual que ha sucedido con el concepto de arte o de educación entre otros, a medida que avanzan los siglos, tal concepto se va transformando y se va declinando hacia el ser humano, considerándose como una capacidad inherente a todo individuo. *“El hombre es creativo cuando no se limita a afirmar, repetir, imitar, cuando da algo de sí mismo.* (Tatarkiewicz, 1976, pp. 295). O bien como actualmente nos la presenta Goleman, Kaufman y Ray (2000), quienes el contacto con el espíritu creativo, lo definen como una musa esquivada de las buenas y a veces geniales ideas.

Muchas personas, han creído hasta hace poco que la creatividad era algo que no se podía estudiar científicamente al considerarlo, como ya se ha indicado, un proceso espiritual. En 1956 es cuando el concepto de creatividad comienza a popularizarse a partir de la conferencia "Creativity" impartida por el profesor de Psicología P. Guilford, siendo presidente de la "American Psychological Association, APA". Pérez (1997), nos detalla como en esta conferencia Guilford señalaba que en ese momento solo 186 de las 121.000 referencias en sus *Psychological Abstracts* trataban sobre creatividad, poniendo en evidencia que

los científicos no se habían ocupado de este tema, comenzando así una intensa actividad investigadora que fue dando lugar, por un lado a las diversas teorías explicativas sobre su naturaleza, y por otro a las técnicas que pretenden desarrollarla. Especificando que Guilford plantea que la creatividad es esencial a nivel individual, por ejemplo, cuando se deben solucionar problemas en la vida cotidiana, y a nivel social,

El termino de creatividad, definido como la capacidad de crear: de establecer, fundar, introducir por primera vez algo..., se incluyó en la Real Academia Española en 1984. Proviene del latín “creare”, que a su vez va ligado a la palabra “crescere” que significa crecer. Aunque el termino como tal pueda parecer un proceso aislado, cuyos frutos se obtienen mediante un tesón individual, la creatividad como su procedencia indica “crecer”, es una cualidad que se nutre y retroalimenta de muchas otras pautas, siendo quizás una de las más destacadas el pensamiento del propio creador, la dualidad que experimentamos todo ser humano en continuo debate sobre lo correcto/incorrecto, lo valido/inválido, lo cierto/incierto,...ese pensamiento que a veces, demasiado crítico y en busca de esa respuesta única y certera, o en busca de la aprobación ajena más que de la propia, coarta la capacidad creadora del individuo. A este respecto Herrerán (2008) nos declara que la creatividad no es un hecho que implique únicamente el acto de crear, dicho autor lo asocia con la educación de la conciencia, con el hecho de creerse a uno mismo como persona creativa “La creatividad no nos sirve sin autoeducación y madurez personal, no sin desembocadura en la mejora social y en la posible evolución humana, comprendida como evolución de conciencia”. (p. 560).

Para Guilford (1978), la creatividad se puede considerar como un pensamiento divergente que se caracteriza por la presentación de una amplia variedad de respuestas ante un mismo estímulo. La creatividad implica para dicho autor huir de lo obvio, de lo seguro y lo previsible para producir algo que resulta novedoso. Define como características de los individuos creadores, la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente. Y estas derivan en

actividades tales como la invención, la elaboración, la organización, la composición, la planificación Para Guilford, los individuos que dan pruebas manifiestas de esos tipos de comportamiento son considerados como creativos.

Vigotsky (1986) explica el origen y desarrollo de la creatividad desde un enfoque psicológico. Desde este punto de vista, la imaginación siempre se organiza con elementos tomados de la realidad. Esta va a depender directamente de la riqueza y la diversidad de la experiencia anterior. Dicho autor argumenta que mientras más rica sea la experiencia del niño, mayor serán los contenidos con los que podrá trabajar su imaginación. Por lo que el docente debe ser facilitador de experiencias.

Vigotsky diferencia *dos tipos de creatividad*:

Creatividad Subjetiva. La cual posibilita la emergencia de una vida interior, el desarrollo psicoafectivo y la resolución de los conflictos de identidad propios de cada etapa.

Creatividad Objetiva. Esta depende de las experiencias sociales del individuo. Contribuye a la generación de nuevas formas de adaptación y favorece el desarrollo cognitivo.

Tras lo indicado podemos considerar la **creatividad** como una característica de todas las personas, como un proceso y una capacidad para la resolución de problemas, la capacidad para encontrar métodos u objetos que nos ayuden a realizar tareas nuevas o distintas. Se puede considerar la creatividad como cualquier aportación valiosa y novedosa. Como la define Poveda citado por Gervilla (1995). "Creatividad es mirar donde todos han mirado y ver lo que nadie ha visto." (p. 47)

Por su parte, Guilera (2011) indica que a pesar de que todas las definiciones dadas sobre el término abarcan siempre uno o más de estos *cuatro*



enfoques parciales: autor, producto, proceso y dimensión social y cultural. Esto es debido a que la creatividad radica en un conjunto de actitudes y en una determinada forma de proceder basada en ciertos métodos y en un proceso de creación inmerso en una sociedad que otorga el valor a la obra y por consiguiente al autor de la misma.

El hecho de que “El concepto creatividad abarca todas las dimensiones del ser humano: emocional, intelectual, lingüística, social...” (Herrán, 2010, p.12) ha hecho que se posicione como elemento clave de cambio holístico, de posibilidad de transformación y autorrealización de una comunidad.

Hoy en día, el término creatividad está teniendo connotaciones de innovación y originalidad en todas aquellas actividades que realizamos. Incluso se ha producido un cambio en el perfil laboral valorado en ellos las destrezas y aptitudes creativas e innovadoras de los aspirantes, fomentándose actualmente desde los centros educativos con la nueva competencia clave incorporada en la LOMCE centrada en el emprendimiento “Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor”.

En esta línea De la Herrán (2010), indica que la creatividad en si misma reside en tomar actitud para reformular nuevas soluciones y probar nuevas maneras de actuar en el mundo cambiante, de modo distinto, no repitiéndonos, no copiando... Pese a existir como bien nos indica Mitjáns (1995), más de cuatrocientas acepciones distintas sobre la creatividad, *todas ellas guardan en común dos de las cualidades* que implican un proceso refinado y complejo en la mente de todo ser humano: la *novedad* y la *aportación*.

Si “una persona creativa es aquella que tiene la habilidad de resolver problemas, hacer algo o proponer cuestiones novedosas regularmente en un dominio, que son eventualmente aceptadas en una o más culturas” (Gardner, 1989, p. 21). Es lógico que la siembra y la práctica de la creatividad resulten infalibles en un mundo en continuo cambio, donde hay que estar en alerta para poder reaccionar ante situaciones nuevas que exigen respuestas novedosas.



Por todo ello como bien nos indica Ponti (2006) ser “*creativo significa, en buena medida, ser diferente*”. (p. 85). “Sólo una apuesta decidida y colectiva por la creatividad en todos los órdenes de las actividades humanas nos permitirá seguir progresando.” (Penagos y Aluni, 2000, p. 36). De acuerdo con Koestler (1964) “Invertimos bastante tiempo imaginando cómo mejorar el mundo que tenemos y, en cambio, muy poco imaginando cómo podríamos construir un mundo mejor.” (p. 95).

Llegado a este punto es irremediable hablar del **papel de la educación**, entendiendo los centros educativos como escenario privilegiado y responsable para educar esa creatividad tan anhelada hoy día. Puesto que, como nos expone Ken Robinson (2009) “La creatividad se aprende como se aprende a leer”. (p. 62). Al igual que hoy día en el arte postmoderno luchamos por la alfabetización de la imagen, esta se vería recomfortada si le acompañase la alfabetización de la creatividad. Como bien nos indica Iglesia Casal (1999), hay que eliminar ese falso mito sobre la creatividad, ese falso mito de que la creatividad es innata y no se puede enseñar. Según Bono (1994), la creatividad es una habilidad que se puede cultivar y desarrollar. Y que como bien expone Guilera (2011), todo ser humano posee desde el nacimiento una capacidad creativa elevada. El medio que rodea a la persona y la educación que recibe, son los determinantes que favorecerán o inhibirán dicha la capacidad bien fortaleciéndola, bien haciéndola desaparecer. Guilera (2011),


Si el sistema educativo de un país está enfocado a tener ciudadanos conformistas y obedientes, se dedicará a castrar cualquier atisbo de creatividad. Si, por el contrario, está enfocado a educar y promover la creatividad, se producirá el efecto multiplicador de un triángulo virtuoso: personas, sistemas educativos y sociedad del conocimiento se interrelacionan y se influyen mutuamente de forma benéfica. (p. 26).

Las personas, y más aún el niño/a, es un ser curioso por naturaleza. y es precisamente la curiosidad, un requisito de la creatividad. “La curiosidad es un instinto antagónico al instinto de conservación, es lo que nos lleva a vivir nuevas

experiencias". (Guilera, 2011, p. 33). Sin curiosidad no existe el inicio, la búsqueda y, sin esta búsqueda, se torna complejo que se produzca un hallazgo significativo. Como indica Cemades (2008), resulta ser el primer motor de la creatividad. "Si desde un primer momento conseguimos mantener esa libertad, esa naturalidad, dándole seguridad en sí mismo, podremos conseguir que ese desarrollo creativo no disminuya" (Cemades, 2008, p. 65).

Pero para que el niño/a tenga seguridad en sí mismo, como nos indica Cemades, es fundamental el refuerzo positivo del adulto. El pensamiento creativo no actúa mediante juicios negativos, sino a través de movimientos positivos (Bono, 1994). El docente debe tener presente que al igual que sucede en cualquier proceso de aprendizaje, cada individuo lleva su propio ritmo. Como expone Gámez (1998), la originalidad verdadera no aparece ya totalmente desarrollada, sino que lo más importante de ésta es que nace de la modificación permanente del trabajo, y no de la creación espontánea como brote de genialidad, como bien se puede interpretar de la célebre frase de Thomas Alva Edison: "No fracasé, sólo descubrí 999 maneras de cómo no hacer una bombilla".

Con esta frase también se puede desmitificar la idea de asociar la creatividad a períodos lúdicos o de entretenimientos vacíos de conocimientos, cuando "La creatividad no es algo diferente del conocimiento. Es una cualidad de la razón" (De La Herrán, 2010, p. 85), se precisan experiencias cognitivas para su desarrollo. "La creatividad se hace visible después de concienzudos procesos cognitivos previos, no siempre observables directamente" (Touriñán, 2011 p. 14). Esta idea también es defendida por Serrano (2004). Para dicho autor la creatividad es uno de los procesos cognitivos más sofisticados y refinados del ser humano: experiencias evolutivas, sociales, educativas.... Precisamente me atrevería a decir que es todo lo contrario de lo que se tiene entendido. Bajo mi punto de vista, forjado bajo mi propia experiencia docente, todas las áreas del currículum precisan de la presencia de la creatividad para su buen desarrollo. "No debe ser menos cierto que esta tarea, para realizarse adecuadamente, deba impregnar cualquier área formativa de nuestro currículum" (Aguirre, 2005. p. 202)



Pues bien, si sabemos que *“la creatividad es una característica inherente al ser humano”* (Cemades, 2008, p. 10), y como bien nos indica Ferreiro (2012), el desarrollo de la creatividad es clave en el desarrollo del individuo y la escuela es clave en el desarrollo de la creatividad, es crucial el hecho de fomentar la creatividad en todo momento dentro del ámbito escolar, pero la realidad como bien sabemos, no va en la misma línea. Son muchos los casos en los que la creatividad del niño/a se va mermando en los entornos escolares. En la actualidad el concepto de educación está generando transformaciones a favor de procesos creativos y activos, pero no se debe quedar en la legislación ni en los papeles, debe llevarse a la práctica. Las aulas deben impregnarse de dichos procesos educativos a favor del alumnado, *“la escuela constituye un espacio por excelencia para el desarrollo de la personalidad y como parte de ella de la creatividad de toda persona humana”*. (Ferreiro, 2012, p. 7).

Esquivias (1999) Realiza una *Evaluación de la Creatividad en la Educación Primaria* en la que expone que nuestra sociedad demanda cada vez más personas creativas en todos los ámbitos, al ser este uno de los requisitos indispensables para que un país progrese. Con esta base realiza una investigación sobre el grado en que se manifiesta la creatividad en tres enfoques pedagógicos distintos:

- Tradicional, “el protagonista principal es el profesor, y el papel del alumno es recibir de manera pasiva la información transmitida” (p. 6),
- Montessori, “el alumno tiene la oportunidad de elegir libremente aquella actividad educativa que quiera realizar, respetándose de esta manera las necesidades, intereses e iniciativas de los educandos” (p. 6)
- Freinet, “el alumno(a) juega un papel activo muy importante, siendo él o ella el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 7), siendo este último en el que se encuentran las líneas actuales pedagógicas.

Menchén (1998), dentro de esta última línea, distingue varias etapas en

el proceso creativo que implican procesos mentales elaborados: Preparación; Incubación; Iluminación; Formulación; Verificación

Pero para que estas etapas se lleven a buen término el docente debe ser consciente que su papel debe ser, más que el de dirigir, el de orientar, facilitar e involucrar. “Si decidimos por dejar al niño tomar sus propias decisiones, se conservará ese potencial creativo” (Cemades, 2008, p. 5).

En este desarrollo creativo también intervienen aspectos relacionados con la experimentación de sensaciones y sentimientos. En las actividades artísticas reflejamos nuestros pensamientos, y sentimientos. Esto se aprecia claramente en los dibujos de los niños/as, quienes reflejan lo que ven, no la realidad que percibimos, sino, su realidad. Como bien nos indica Ridaó, (2005, citando a Logan y Logan, 1980, p. 35) “La creatividad empieza en la mente y es impulsada por una fuerza irresistible que exige la expresión”.

Debemos darle la importancia que se merece a la E.A. e impartir una educación de calidad para desplegar la creatividad en el alumnado, pues como exponen Calaf y Fontal (2010) “Un mundo sin arte sería en realidad un mundo sin creatividad”. (Fontal, 2010, p. 17).

El desarrollo creativo es crucial para la formación integral del individuo, por lo que una educación de calidad que se precie debe asentar sus principios en el desarrollo de la creatividad y no de la productividad. la experiencia artística facilita y posibilita el desarrollo del pensamiento creador. Pues como bien nos indica Lowenfeld y Brittain (1947) “El arte puede considerarse un proceso continuo de desenvolvimiento de la capacidad creadora, puesto que todo niño trabaja para producir nuevas formas” (p. 36).

Pero debemos tener presente, lo indicado por Sternberg (2002). Si la creatividad no es un proceso que se pueda enseñar directamente, esta requiere de un tiempo y un espacio determinado, requiere de enseñanza creativa en sí misma. Siguiendo Ken Robinson (2009), una forma sería impulsando la creatividad en el aula, esta permitirá el desarrollo personal del alumnado,



ofreciéndoles flexibilidad y capacidad de elección para descubrir su “elemento” e interaccionando con los canales creativos de los demás.

La carencia de la misma puede causar en el alumnado efectos negativos. Lowenfeld (1980) a este respecto pone de manifiesto que el niño que no vive la creatividad y se siente frustrado desarrollará inhibiciones.

La creatividad exige escuelas acordes con su naturaleza, conscientes de que se puede aprender a pensar desde la originalidad, desde las emociones, desde la participación íntegra y activa y desde “Las situaciones abiertas de aprendizaje con estímulo de pensamiento divergente en que el alumnado proyecta sus ideas, potencian la diferencia individual y la originalidad y se convierten en hechos clave y decisivos para una enseñanza activa y creativa” (Ballester, 2002, p. 72).

Para llevar a cabo todos los aspectos indicados y que con ello el alumno/a pueda desarrollar su capacidad crítica y creativa, precisaremos de la puesta en práctica de metodologías apropiadas centradas en el alumno/a acorde con la consecución de las competencias claves que dictamina la ley.

Debemos ser conscientes de que esta forma de actuar en el aula precisa de la puesta en práctica de **metodologías activas**. Pues como bien nos dicen Abad; Colomer; Díaz; Jiménez y Montemallor “La creatividad no está en lo que hacemos sino en cómo lo hacemos”. (Abad et al, 2007, p. 26)

2.3.5 Recursos educativos

Los recursos de instrucción son el conjunto de materiales, medios y equipos utilizados durante el proceso de enseñanza – aprendizaje con el propósito deliberado de motivar y estimular la función de los sentidos para alcanzar más fácil la adquisición y/o la comprensión de la información. En tal sentido, los recursos van a ser, pues, elementos utilizados en situaciones de

enseñanza que dependiendo del uso que se haga de ellos, pueden aumentar las posibilidades y potencialidades de la misma (Gouveia, E.L. et al, 2005 p.174)

No debemos ceñirnos a los recursos institucionalizados, cualquier recurso que genere motivación en el alumnado es válido para integrarlo en el aula. En los procesos educativos se deben emplear aquellos estímulos y formas que se precisen para captar la atención del alumno. La utilización de recursos es una pieza clave, se convierte en un agente motivador y generador de aprendizaje. Bautista (1994), reconoce al valor didáctico de los recursos. Este valor va a depender de la función que ejerza dentro de una determinada estrategia de enseñanza. Cada estrategia va a precisar un contexto concreto y se va a desarrollar con unas características propias, precisando por lo tanto unos recursos específicos.

Todo medio que precisemos puede convertirse en recurso. Para Eisner (1987), las formas de representación son «dispositivos usados por los individuos para hacer públicas las concepciones que tienen en privado». (p. 84)

Area (1999) y Gimeno (1991) manifiestan que es precisamente a partir de los materiales curriculares utilizados donde se manifiesta un determinado modelo de enseñanza y un modo determinado de concebir el currículum. El potencial de estos va a depender del uso que se haga de los mismos.

Los autores de un material (...) incorporan sus propias visiones sobre la enseñanza y el aprendizaje en el proceso de creación de los materiales. Pero las posibilidades educativas de los mismos, es decir, el potencial curricular del material, no se agota en la propuesta pedagógica realizada por los autores, sino que el profesorado puede inferir del análisis de un material concreto otros usos pedagógicos diferenciados. Un mismo libro de texto o un vídeo didáctico concreto, por poner algún ejemplo, pueden ser empleados con fines educativos muy distintos y bajo métodos de enseñanza antagónicos. (Area, 1999, p. 193 y 194).

Por lo indicado por Area y como bien nos indica Zabala (1990) podemos



considerar como materiales curriculares o como él los denomina materiales de desarrollo curricular a "todos aquellos instrumentos y medios que proveen al educador de pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su evaluación" (p. 125 y 126)

Pero no podemos considerarnos más o menos innovadores atendiendo a los recursos utilizados. En total acuerdo con Gimeno (1999), la capacidad innovadora de los materiales curriculares no hay que buscarla sólo en sus contenidos y materialidad, es más, la capacidad innovadora de los materiales la aporta la forma, el uso y la práctica que se le dé a los mismos. Como nos indica dicho autor, la innovación pedagógica va ligada a la ruptura del monopolio y la rigidez en el uso que se ha hecho de ciertos materiales en la enseñanza. Concretamente, los materiales curriculares impresos han sido y siguen siendo objeto de atención comercial de las distintas empresas editoriales, incorporándose al sistema educativo en tanto en cuanto han acabado influyendo decisivamente en la concepción y desarrollo del currículum educativo. (Gimeno, 1988 y 1991; Apple 1989). El Real Decreto 388/1992 del Ministerio de Educación y Ciencia hace referencia al hablar de material curricular, a los libros de texto y otros materiales editados que profesores y alumnos utilicen en los centros docentes, públicos y privados, para el desarrollo y aplicación del currículo de las enseñanzas de Régimen General. Pero mucho más allá de lo indicado por el Decreto el docente debe determinar de forma reflexiva y crítica los materiales precisos y el momento de utilización de los mismos. Una adecuada y apropiada selección del material y un adecuado y apropiado uso de los recursos materiales, van a servir para el desarrollo de todas las capacidades del alumnado, motorices, cognitivas y socio-afectivas, convirtiéndose en un instrumento básico para concretar y desarrollar el proceso educativo. Villalobos (2004), ratifica esta idea al expresar que los recursos son indispensables en el proceso de enseñanza aprendizaje y posibilitan la comunicación, proporcionando experiencias directas e indirectas con la realidad, implicando la organización de un mensaje que se desea comunicar para el logro de un aprendizaje.

Mattos (1963) define de forma clara y sencilla el concepto de recurso como los medios materiales de que se dispone para conducir el aprendizaje de los alumnos. Como bien indica Gimeno (1991)

...no debe verse a los materiales como subsidiarios de los profesores y como amenazas que le restan protagonismo y profesionalidad, sino como recursos necesarios, antes que los mismos profesores, para la función culturalizadora de la enseñanza. El problema pedagógico es el de abrir el espectro de mediadores culturales y el de favorecer los usos pedagógicos más favorables para el desarrollo de los individuos, tanto el de los alumnos como el de los profesores. (p. 11).

En definitiva, los materiales deben ser una herramienta de apoyo o ayuda para la adquisición del aprendizaje, por tanto, deben ser funcionales y útiles.

La función de los materiales no es la de dar al profesorado las instrucciones educativas, no deben marcar las pautas del aprendizaje sino ayudarle a llevarlas a la práctica. La selección de los materiales y recursos debe responder a criterios que tengan en cuenta el contexto educativo, las características de los alumnos y, sobre todo, que estén al servicio de esas intenciones educativas que se persiguen. Entendiendo por material curricular cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza. Es decir, los recursos didácticos o materiales “comunican contenidos para su aprendizaje y pueden servir para estimular y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, total o parcialmente.” (Gimeno, 1991, p. 10; Román, Übeda & Hinojo, 2010, p.13)

Los **materiales plásticos** en concreto tienen, además, una peculiaridad muy específica, ya que los niños, los manipulan, observan los cambios que se producen en estos, etc. El niño/a debe conocer cuáles son sus características, cuales son las posibilidades que les ofrece. Son materiales que precisan un espacio específico, una higiene y un tratamiento concreto. Pueden ser de muy

diversas índoles Los materiales de la educación artística pueden ir desde el propio cuerpo, hasta la propia luz del aula.

por materiales curriculares deben entenderse todos aquellos ‘artefactos’, impresos o no, cuya función es la de servir como vehículos para enseñar o aprender algo, que son utilizados en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, de uso en las aulas (Blanco, 1994, p. 264)

2.3.5.1. Nuevos recursos didácticos

La Ley Orgánica 10/2003, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en su artículo 15.2.j y el Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria, en su artículo 3.j determinan que los alumnos deben iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones.

Por otra parte, como indica (Martín, M., 2002), la tecnología ha sido una de las grandes olvidadas de los currículos hasta hace unos pocos años. Prácticamente durante toda la historia de la educación moderna, el hecho tecnológico y la tecnología misma fueron entendidos como actividades menores por las élites. Esto se ha intentado superar con la introducción de la tecnología en los currículos diseñados por las reformas educativas que han tenido lugar en los últimos años. Pero aún se queda bastante en papeles y en poco en la práctica.

Es preciso que sobre este recurso educativo se armonicen e impulsen las actividades relativas a la Integración de las tecnologías de la información y la comunicación prevista en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación correspondientes a cada una de las áreas del currículo.

La aplicación de las tecnologías de la información y de la comunicación al trabajo del aula se convierte en una pieza clave en la educación y formación de

las nuevas generaciones. Su importancia social y el lugar preferente que ocupan ya en la vida de los niños/as, hace que deban estar presentes en los centros educativos, de modo que adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para abordar con garantía de éxito su utilización en los entornos de aprendizaje, familiares y de ocio.

Estas tecnologías van aumentando progresivamente su importancia en los modos de acceder al conocimiento, en el intercambio de la información y en la metodología de los procesos enseñanza y aprendizaje. Transformándose en un instrumento con finalidades diversas: comunicativas, informativas, lúdicas, instructivas y creativas.

Introduciendo la tecnología en los currículos diseñados por las últimas reformas educativas, se inició una nueva etapa. En la actualidad los docentes no nos cuestionamos la necesidad de lograr una formación técnica, tecnológica y profesional propiciadora del desarrollo de la creatividad. Pero en el día a día del aula faltan recursos, tanto técnicos como metodológicos, para su ejecución. Esta idea se puede ver ratificada por Hernández, A. y Quintero, A. en (Palomero, 2009, p. 104), donde señala que las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, con sus virtudes pero también con sus limitaciones, se han asentado en el ámbito educativo pero no han venido acompañadas de una concepción o cambio de los modelos de enseñanza, de cambios en la formación de los usuarios y de cambios en el desarrollo organizativo de las instituciones educativas; de aquí que aún permanezcan en la mayoría de los centros como instrumentos ornamentales o, en el mejor de los casos, como meros añadidos al contexto de la práctica educativa. Sin embargo, el hecho de su presencia reta a que el profesorado comience a plantearse qué hacer con esos medios, qué funciones pueden desempeñar en su docencia y cómo integrarlos en sus procesos de enseñanza/aprendizaje.

Hoy día las nuevas tecnologías se han convertido en un medio imprescindible en nuestros días, son las nuevas tecnologías, lo que nos lleva a contar con las TICs como un recurso imprescindible en las aulas. Aportan un valor

añadido al actual sistema educativo y abre las puertas a nuevos paradigmas educativos y de formación. (Llorens, 2006).

Se puede decir que las Nuevas Tecnologías aportan a nuestro alumnado una herramienta propicia, un vehículo para que puedan construir su propio aprendizaje, integrándose en la cultura tecnológica en la que se desenvuelven.

La utilización de esta herramienta en la enseñanza comporta la obtención de la máxima rentabilidad de cuantos recursos personales y tecnológicos tenga, o pueda alcanzar el centro, y su eficacia dependerá de una aplicación planificada y selectiva de dichos recursos.

Las tecnologías de la información y de la comunicación se pondrán intencionalmente al servicio de los objetivos de la educación, a través del aprendizaje de habilidades participativas, comunicativas, de colaboración, críticas y creativas. Se suelen utilizar la tecnología como un recurso para el almacenamiento de material, más que como facilitador de la comunicación interpersonal. La práctica educativa, está necesitada de proyectos innovadores que motiven al alumnado y por qué no, al docente. Entendiendo como innovación educativa

La actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación. (Imbernón, 1996, p. 64)

Pero las nuevas tecnologías relacionadas con el mundo de la imagen no se ciñen únicamente al uso del ordenador, también se encuentran aquí el vídeo, tradicional o digital, la fotografía, la fotografía digital, reprografía... Por otra parte, podemos encontrar bastantes recursos para el desarrollo y el trabajo artísticos en internet, como pueden entre otros

- Páginas para recabar información visual

- Acceder a unidades didácticas interactivas

- Aplicaciones gráficas

- Programas de edición fotográfica

- Visores de imágenes. útiles para ver ficheros de imágenes individuales y para navegar. Admiten funciones de acercar y alejar imagen, así como vistas de miniatura de todos los ficheros de imágenes de un directorio.

- Programas de gráficos vectoriales; Se componen de rellenos y contornos definidos matemáticamente (en forma de vectores), a los que se les puede ir añadiendo información sobre sus características (grosor, relleno, color...). Aquí podemos encontrar programas tales como el Inkscape, Sodipodi, o el Openoffice draw.

- Mapas de bits; Las imágenes están descritas mediante una gran cantidad de cuadraditos, llamados píxeles, rellenos de blanco, negro o color. Podemos encontrar sencillos programas de dibujo, algunos orientados a los más pequeños como el Tuxpaint o programas para crear, modificar, transformar, mejorar...archivos de imágenes en formato digital como el Gimp.

- Diseño en 2D y 3D; Nos permite crear todo tipo de dibujos, desde planos de edificios, dibujos industriales... cualquier objeto que deseemos diseñar. Nos encontramos programas como Qcad, fácil de manejar y Blender, un poco más complejo, nos permite modelar, animar, renderizar.

- Aplicaciones diversas; entre las que podemos encontrar: Día aplicación para la edición sencilla de diagramas. Aplicaciones para escanear...

Como afirma Oliveira (2009, p. 562), hoy el estudio de la creatividad está reforzado por la importancia que se concede a la capacidad para innovar, resolver problemas y asumir riesgos, en contextos situaciones marcadas por cambios constantes, que requieren la divergencia y la discontinuidad del pensamiento. A nivel individual, social o institucional, la comprensión de este fenómeno se justifica y se extiende a contextos tan diversos como el educativo, el empresarial, el científico, el tecnológico, el político, e incluso al contexto del desarrollo personal,

siendo la creatividad un constructor esencial para comprender el desarrollo humano.

La sociedad actual nos exige la incorporación de las tecnologías; en ese sentido, los alumnos/as deben percibir el mundo, atendiendo a los fenómenos naturales y sociales que lo caracterizan en cada época y lugar. La Educación Artística actual necesita abrirse a la incorporación de capacidades que se desarrollan a través de otros sentidos intentando dar respuesta a las exigencias de la sociedad. Buscando una combinación de los distintos lenguajes multicultural, multimedia, visual...Y esto debe tenerse presente como es lógico, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como señala Ángela Ridaó (2005), Hoy día se habla en los ámbitos educativos de apelar a la creatividad como el camino acorde para favorecer el aprendizaje. Pero como bien nos indica dicha autora, “mucho se habla y poco se hace”.

Entre las **competencias** que la Educación primaria toma como referente, podemos citar en este apartado la siguiente: **Tratamiento de la información y competencia digital**.

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

Está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus

posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.

Se utilizarán en su función generadora al emplearlas, por ejemplo, como herramienta en el uso de modelos de procesos matemáticos, físicos, sociales, económicos o artísticos.

Asimismo, esta competencia permite procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizaje formal e informal, y generar producciones responsables y creativas.

La competencia digital incluye utilizar las tecnologías de la información y la comunicación extrayendo su máximo rendimiento a partir de la comprensión de la naturaleza y modo de operar de los sistemas tecnológicos, y del efecto que esos cambios tienen en el mundo personal y sociolaboral.

Asimismo, supone manejar estrategias para identificar y resolver los problemas habituales de software y hardware que vayan surgiendo.

En definitiva, la competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. Al mismo tiempo, posibilita evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.

El papel del profesorado ante los recursos educativos.

Los docentes debemos estimular continuamente la búsqueda de nuevas ideas, procedimientos y métodos que proporcionen la reflexión y el razonamiento divergente y flexible del alumnado. Atendiendo a esta demanda los proyectos y tareas programadas deben llevar a las aulas la búsqueda, detección y



planteamiento de problemas profesionales, estimulando alternativas de solución de los mismos. Todo ello supone implicar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje, creando un ambiente adecuado, provocando inquietudes que sirvan de motivación para dicho proceso.

En lo referente a la tecnología nos puede surgir la duda de que tipo de programa o página puede ser la más adecuada.

Siguiendo a Palomo, Ruiz, y Sánchez (2008), utilizaremos los programas más convenientes, cuando sean necesarios y de la forma que consideremos mejor para alcanzar nuestros objetivos. Para esto tenemos que ver si esas aplicaciones son ajustadas a la edad de nuestros alumnos y alumnas. Si disponen de los conocimientos informáticos básicos. Si requiere o es conveniente el uso de programas previos, más sencillos, que sirvan para dominar procedimientos necesarios. Si se ajustan a lo que necesitamos.

En cuanto al tiempo, a veces será necesario utilizar los ordenadores varias sesiones seguidas, o bien, alternando las sesiones con el uso de otros materiales. Obviamente, los sistemas de trabajo con y sin ordenador, deben coexistir y complementarse. Los alumnos deberán adquirir las destrezas necesarias en ambos modos y deberán decidir, guiados del profesorado, cómo emplear uno u otro para la realización de las tareas encomendadas. El profesorado mostrará al alumnado las posibilidades y ventajas de cada uno y justificará la idoneidad de cada herramienta empleada.

En este contexto, la Educación Artística es una materia abierta, no estamos ante un cuerpo de conocimientos cerrados. Este es un aspecto a tener presente en la planificación de los enfoques, metodologías, aprendizajes y contenidos de la misma.

Como bien nos dice Marín (2003), no se crea algo de la nada, cuando nos disponemos a sumergirnos en el proceso creativo, contamos con la experiencia, la imaginación, la curiosidad, el reservorio de conocimientos adquiridos, con determinadas capacidades y habilidades; una vez que el proceso ha arribado al

producto lo vehiculizamos por medio de la expresión y sus múltiples lenguajes.

En síntesis, “el futuro de la sociedad depende del desarrollo adecuado de las generaciones más jóvenes, la labor pedagógica debe sembrar por medio de la creatividad las mejores semillas para cosechar los mejores frutos”. (Ridao, 2005)

Me gustaría finalizar este apartado con una cita de Salinas (1997, p. 1)

El sistema educativo, una de las instituciones sociales por excelencia, se encuentra inmerso en un proceso de cambios, enmarcados en el conjunto de transformaciones sociales propiciadas por la innovación tecnológicas y, sobre todo, por el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación, por los cambios en las relaciones sociales y por una nueva concepción de las relaciones tecnología-sociedad que determinan las relaciones tecnología-educación. Cada época ha tenido sus propias instituciones educativas, adaptando los procesos educativos a las circunstancias. En la actualidad esta adaptación supone cambios en los modelos educativos, cambios en los usuarios de la formación y cambios en los escenarios donde ocurre el aprendizaje.



2.3.5.2. El libro de texto como material curricular

El enfoque pedagógico que presenta nuestro sistema educativo, es un tratamiento por materias, en la que cada una tiene su parcela y sus recursos propios. Al alumnado se le pide un libro de texto para abordar cada área del



currículum, convirtiéndose este en el recurso más utilizado por la mayoría de los docentes en la práctica educativa. A pesar de las nuevas orientaciones pedagógicas que indican las reformas educativas, la situación que nos encontramos en la mayoría de los centros es que el profesorado continúa usando el libro de texto como pauta para el desarrollo de su práctica. Lo más frecuente es encontrarlo, no como un recurso auxiliar, sino como el único recurso utilizado por el docente en su praxis pedagógica, marcando las directrices llevadas a cabo en el aula, los contenidos, la temporalización, la selección las imágenes..., sin tener presente las necesidades imperantes de cada aula. Como bien nos indica Simancas (1998), la mayor parte de la práctica escolar se realiza en relación al libro de texto. Están considerados como los representantes del saber dentro de la acción pedagógica.

El origen del libro de texto, tal y como hoy lo conocemos, lo podemos encontrar en la expansión de los sistemas nacionales de educación. En la implantación de los modelos de enseñanza simultánea necesarios en un sistema generalizado de instrucción pública primaria (Escolano, 1997). En esta época los libros de texto se instauraron como un instrumento regulador del diseño y desarrollo del currículum escolar. Y según nos indican Martínez Bonafé y Rodríguez, (2010, p. 246), fue en el contexto discursivo de la modernidad cuando se convirtieron en un “proyecto cultural pretendidamente totalizador, que explique el mundo, lo signifique e instituya de razón ilustrada. Una enciclopedia”. El libro de texto se consideró un buen instrumento para transmitir a los niños/as los valores de los nuevos ciudadanos, dando forma a las nuevas prácticas curriculares bajo la supervisión del nuevo orden liberal-burgués. Como indica Beas (1999), se convierte en un instrumento significativo históricamente hablando, al mostrarnos con sus imagen, contenidos culturales e ideologías políticas subyacentes en cada época, convirtiéndose en un producto cultural controlado por los poderes políticos vigentes en los años de su edición.

Por lo tanto, podemos decir que el libro de texto transmite una **selección cultural**. Una determinada visión de la realidad. Podemos decir que los contenidos que transfieren son saberes oficiales, al transmitir los valores latentes

de la sociedad en la que han sido editados. Terra (2014) señala cómo sus narrativas evolucionan en función de la necesidad de construir una nueva perspectiva nacional o de otra índole en una determinada sociedad y momento histórico dado. La LOCE en el 2002 recogió que la edición y adopción de libros de texto no requiere ningún tipo de autorización previa de la administración educativa. En el 2006, la LOE recogió la misma disposición (Disposición adicional cuarta) y la actual ley LOMCE, tampoco ha realizado ninguna modificación al respecto.

Investigaciones llevadas a cabo como las realizadas por Area (2009); o por Mazaikiene, Horseley y Kundsén (2011) nos muestran cómo el libro de texto **controla el ritmo de la clase** y lo que sucede en el aula, convirtiéndose en **el currículum real**. Selecciona el universo científico y cultural de cada etapa educativa y refleja los valores e ideología de una sociedad concreta.

Torres (1991) expone que los estudios ideológicos de los libros de texto han mostrado cómo en la selección cultural realizada, prima la cultura académica frente a la popular. Como transmiten mensajes subliminales sexistas, etnocéntricos, colonialistas, homófobos..., mensajes discriminatorios con grupos sociales minoritarios o discriminados. También nos indica que nos ofrecen una imagen de la ciencia como algo acabado y en ocasiones no presentan la información actualizada.

Las editoriales a este respecto niegan dicha evidencia, transfiriendo la responsabilidad sobre los autores de los libros editados. Esta situación gracias a las denuncias de diversos colectivos implicados en los procesos educativos, ha ido mejorando y en la actualidad lo tienen muy presente antes de editar un texto. Aunque investigaciones como las realizadas por Ledesma (2010); Pellejero y Torres (2011) indican que se continúa sin valorar en los mismos la cultura femenina, la aportación de las mujeres al progreso social e indican que no ofrece modelos de identificación social femeninos o que sigue sin abordar adecuadamente las cuestiones de género.

Como indica Escolano (1997), el libro de texto se ha convertido en un

producto escolar específico en el que se materializa el currículo en todas sus dimensiones. Llegando a configurarse, para el profesorado, como la propuesta curricular más importante que interpreta y concreta el currículum oficial.

Otro aspecto que tienen presente las investigaciones como las llevadas a cabo por Apple (1989), Borre J. (1996); Pérez S. (2001) o por Watt (2007). referentes a los libros de texto es la **economía cultural y política** implicadas en la producción, comercialización y distribución de los libros estudiada a partir de los años ochenta. Los libros de texto se han convertido en un producto **de consumo y comercialización**. (Pérez Sabater, 2001, Watt, 2007). Estudios realizados por Martínez Bonafé y Rodríguez Rodríguez (2010) muestran como Anaya y Santillana se disputan el consumo mayoritario y controlan casi el 50% de la producción total. Mientras que González y Montero (2013), expone que la otra gran empresa de nuestro mundo editorial junto con Anaya y Santillana es S.M.

Las **editoriales**, como es lógico centran sus miras en los beneficios que estos le repercuten, por lo que no introducen excesivas modificaciones. Dichos autores manifiestan que incluso, no se aprecian diferencias significativas entre los libros de textos que compiten entre sí, procedentes de diferentes editoriales y que tampoco suelen introducir muchos aspectos innovadores. Cuando estos son introducidos, como bien indican Martínez Bonafé y Rodríguez Rodríguez (2010), no es por la evolución de la propia dinámica cultural y pedagógica vigente en la cada época, sino, más bien, como está sucediendo actualmente, estos cambios se producen para adaptarse a las reformas educativas y con ello a la legislación vigente. Se ven obligados a realizarlos.

Actualmente las Editoriales han comenzado a ofertar materiales curriculares que supuestamente se atienen a los nuevos currículums aparecidos con la Reforma Educativa en forma de guías didácticas para el profesorado y libros de texto para el alumnado que se están convirtiendo, como era de esperar, en la referencia más seguida por el profesorado en casi todas las áreas de conocimiento (Maeso y Roldán, 2002). Se cambia de ley y se cambian de libro de texto, bien en papel o bien en nuevos formatos, pero se continúa manteniendo en las aulas como principal recurso educativo. Continúan sucediendo lo indicado por

Gimeno, J. "...Es, en definitiva, lo que ocurre con los propios libros de texto: no son solamente recursos para ser usados por el profesor y los alumnos, sino que pasan a ser los verdaderos vertebradores de la práctica pedagógica" (1988, p. 187). Aunque el profesor pueda utilizar el libro de texto como un recurso más y no como único recurso, autores como Simancas (1998), subraya que el libro de texto se ha convertido, en la única fuente de guía y consulta pedagógica de alumnos y profesores en menoscabo de otros recursos

Hernández, A. (2007, p.12) en su artículo "Libro de texto y profesionalidad docente", expone las conclusiones de su investigación:

A través del uso de los libros de texto el profesorado pierde gran parte de su autonomía profesional.

-El libro de texto conduce a un desarrollo de la enseñanza dentro de una perspectiva técnica: se aceptan unos contenidos predeterminados y no sometidos a crítica, se aplican unas actividades ya seleccionadas, se propicia una enseñanza transmisiva y no se tiene en cuenta el medio, ni en el proceso de planificación, ni en el de desarrollo de la enseñanza. Incluso llega a sustituirse la planificación por un instrumento ajeno - el propio libro - que unas veces no se cuestiona y otras se justifica a través de manifestaciones que suelen desvelar contradicciones.

-La profesionalidad resultante se inscribirá, también, dentro de esta perspectiva técnica, limitándose simplemente a la capacidad de aplicar soluciones disponibles a los problemas ya formulados.

-Los profesores pierden cualificación profesional a medida que el currículum se estandariza y se vuelve prefabricado. El libro de texto, al presentar un currículum preelaborado, contribuye a este proceso. La auténtica autonomía profesional sólo puede estar limitada por la responsabilidad.

-El profesorado busca en los libros de texto un apoyo a su labor docente, pero los textos poseen unas características que conducen a la pérdida de

la autonomía docente y, por tanto, a la desprofesionalización.

Es aquí cuando tenemos que pararnos y analizar el problema que nos presenta el libro de texto como principal recurso educativo.

El uso de los libros de texto lleva implícita unas actuaciones pedagógicas y un papel predeterminado del docente y del discente. Lo podemos ubicar dentro de los métodos memorísticos que está muy lejos, de un proceso constructivista en el que es el alumno quien va constituyendo su propio aprendizaje. Está justificado para desarrollar tareas que llevan a la adquisición de rutinas cognitivas. Su pedagogía se centra en el desarrollo de destrezas memorísticas y en la adquisición de conocimientos y contenidos prediseñado para una población genérica

Esta actitud implica una concepción de educación pasiva y tradicional y unidireccional, con un emisor, el docente y muchos receptores, el alumnado, centrada en un aprendizaje mecánico, rígido y rutinario aspectos todos ellos que no benefician el desarrollo de la etapa educativa que tratamos.

Por otra parte, esta metodología sólo reproduce la sociedad tradicional, convirtiendo a la enseñanza en transmisora de conocimientos, en una enseñanza enciclopédica. Bautista (1994), enfatiza que esta circunstancia se da cuando la educación está centrada en recursos que no favorecen ni benefician la interacción ni y la toma de decisiones, en donde no se fomenta la investigación en el alumnado. Cuando la memorización del libro de texto es obligatoria para aprobar los exámenes, y con ello la asignatura, estamos anulando todas las bases pedagógicas actuales y el sentido crítico y reflexivo del alumnado. Aspectos de suma importancia para que el individuo se desarrolle tanto a nivel personal, como social como cultural.

Centrándonos en el **libro de texto de E.A.** hay que indicar que al ser un instrumento que expone puntualmente todas las introducciones sobre qué hacer y

cómo hacerlo, su puesta en práctica en el aula, resulta fácil y cómodo, tanto para el profesorado como para el alumnado. Pero eso sí, al estar tan secuenciado y marcado, al estar tan dirigidos, limita bastante la creatividad de los niños/as y coartan su libertad y autonomía, no existe creaciones por parte del alumnado, simplemente se limitan a seguir unas instrucciones marcadas. Los libros de textos de E.A. están centrados en la mimesis de los mismos, su línea de trabajo no es crea, su línea de trabajo es reproducir.

En E.A. se cae muchas veces en el error de no trabajar con libro de texto quedando este sustituido por las tradicionales "fichas". Se suele escuchar la expresión *no trabajan con libros, trabajan con fichas*. Utilizando estas para colorear, recortar... Evidentemente la realización de las fichas está también lejos de fomentar la participación activa del alumnado y de desarrollar las capacidades crítica y creativas del mismo. Se convierten en un libro de texto no encuadernado. Se utilizan con el mismo tratamiento pedagógico que el libro y con la misma finalidad. Un método innovador y creativo no puede pasar a ser otra ficha más, sin significado para el alumno/a

Hay que destacar que el currículum de E.A. cumple con los objetivos propuestos por la UNESCO, trabajando en pro de la consecución de las competencias y no de los contenidos. Pero enseñar arte al nivel deseado no es tarea fácil, por lo que como indican los propios docentes la falta de confianza para impartir dicha materia se complementa con la utilización del libro de texto (Taggart et al. 2004). Aunque, como bien denuncian dichos autores, lo ideal sería fomentar un acompañamiento para el profesorado de técnico pedagógico de especialistas en arte.

Finalizaré con la idea reflejada por Anducho (2013) y Simancas (1998), quienes nos indican que el uso abusivo de los libros de texto en la praxis pedagógica, no favorece el desarrollo de las finalidades de la educación, sustentada en cuatro pilares básicos que deben tenerse en cuenta: "Aprender a

ser”, “Aprender a Conocer”, adquiriendo los instrumentos de la comprensión, “Aprender a Hacer” para poder influir en el entorno y “Aprender a convivir” para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas”. Este hecho no contribuye al logro de las finalidades de la Educación Básica ya que inhibe la formación integral del educando

2.3.5.3. Análisis del libro de texto: Abre la puerta

El libro de texto, como recurso educativo debe ser analizado en función de su potencialidad para favorecer la reflexión curricular en las aulas.

Un buen material curricular debe ser coherente, experimentado, flexible, se debe justificar las opciones didácticas que lo avalan, debe incluir datos para la reflexión y promover estrategias de coordinación docente innovadoras, que contribuyan a superar el aislamiento docente

Martínez Bonafé (1992) nos indica que es necesario analizar la adaptabilidad de las actividades a las características de los estudiantes y al contexto social y cultural en el que se va a aplicar. Igualmente hay que analizar si las tareas propuestas fomentan un aprendizaje individualizado o grupal, si promueven formas de expresión alternativas al lápiz y al papel, fomentan actividades dirigidas a la interacción de actividades manuales e intelectuales, potencian la búsqueda de fuentes de información alternativas al propio material, etc.

Por otra parte, Maeso y Roldán (2002), muestran una investigación sobre los niveles de calidad de los libros de textos de E.A. centrado en el análisis de características tales como número de páginas, título de las unidades, aparición de esquemas iniciales, apartados dedicados a vocabulario, valoración del rigor y actualidad en el planteamiento de los contenidos, conexiones interdisciplinares con otras áreas, estilo de los textos, etc.



Análisis del libro de texto Abre la puerta editorial Anaya, 3º ciclo de Educación Primaria (5º y 6º curso)

El libro, tanto el de 5º como el de 6º, está estructurado en 3 temas o bloques, 4 construyo, 3 pinto con cera y 3 pinto con témperas

El análisis del libro de E.A. de 5º y 6º de Educación Primaria que se expone a continuación, se centra en un estudio global fundamentado en los contenidos y las actividades propuestas en el manual de plástica de J. M. Álvarez Fernández

El objetivo pretendido en dicho análisis es cerciorar o no, el cumplimiento de los objetivos establecidos en la ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria.

1. Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.

No se emplea en este manual la representación como instrumento de comunicación ya que la copia de otras imágenes no posibilita la expresión de las propias ideas y emociones, ni de las interpretaciones personales que se puedan realizar de una determinada imagen, frente a la potencialidad que ofrecen actividades de representación libre. Manifestar una emoción es transcribir un sentimiento interior no realizar réplicas o representaciones miméticas de otros dibujos que sirven como modelo. Si se podría decir que posibilita trabajar la imagen (volumen, formas, colores, sombras, dimensiones, perspectivas) y el movimiento. Trabajan especialmente con lápices, lápices de colores, rotuladores o pinceles



2. Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos y adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos.

No se utiliza una gran diversidad de materiales. Estos quedan reducidos a lápices, rotuladores y témperas. Las actividades que se plantean asiduamente son, colorear dibujos, dibujar a lápiz y realizar sombreados y difuminados. Se centra en realizar réplicas de otras imágenes propuestas, de manera analógica. Los construyo consisten en quitar el dibujo troquelado y realizar el montaje del mismo y los pintos en representar miméticamente el modelo dado según los pasos indicados y sobre el dibujo de la imagen proporcionado.

En el libro de texto se indican los pasos a seguir para realizar cada actividad, por lo que no permiten adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para su uso con fines expresivos y comunicativos, puesto que no se enseñan las diversas técnicas susceptibles de ser empleadas en la producción artística y sus posibilidades expresivas.

3. Aplicar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura para comprenderlos mejor y formar un gusto propio.

Se le ofrecen diversas muestras de obras relevantes de los diferentes autores, movimientos y estilos artísticos, una o dos por cada tema, con información sobre estos autores. Se puede decir que en cierta medida si amplían algo los conocimientos artísticos.

En cuanto a los objetos observados y representados se podría indicar que al realizar trabajos sobre la figurar humana, animales o paisajes, son objetos que, si están en su conocimiento, pero al mismo tiempo están alejado de sus intereses y de la realidad cotidiana en la que están inmersa, son trabajos bastantes impersonales aislados del contexto real del alumno/a.



4. Mantener una actitud de búsqueda personal y colectiva, articulando la percepción, la imaginación, la indagación y la sensibilidad y reflexionando a la hora de realizar y disfrutar de diferentes producciones artísticas.

La tipología de actividades que se ofrecen no permite realizar una búsqueda personal, creativa y original, porque se limita a la reproducción, no deja libertad expresiva para dar salida a la imaginación y a las propias emociones. Asimismo, tampoco se permite fomentar habilidades para realizar trabajos colectivos que potencien la socialización entre los alumnos/as. Todas las actividades se centran en un trabajo personal e individualizado.

5. Conocer algunas de las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación en los que intervienen la imagen y el sonido, y utilizarlos como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.

Tras el análisis de los libros de esta materia, se puede afirmar que no se desarrollan las capacidades para la utilización de los medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación, puesto que no se plantea trabajar utilizando dichos recursos. Asimismo, esta editorial tampoco trabaja el acercamiento a los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación porque las actividades consisten en la representación mimética de los ejercicios, siendo similares a los del modelo propuesto.

6. Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otros pueblos, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno.

Alguna de las láminas trabajan el patrimonio cultural propio y de otras culturas. Se tratan las diferentes manifestaciones artísticas, transmitiendo los contenidos de estas, lo que permite un desarrollo de los conocimientos artísticos del niño/a que le puede servir para identificar algunas manifestaciones culturales y artísticas concretas. Pero siempre son láminas aisladas fuera de contexto y carentes de significado para el alumnado.

No obstante, para que se desarrolle este objetivo es necesario que se ofrezcan a los alumnos/as los conocimientos suficientes para que adquieran sentido el estudio contextualizado de las diferentes obras representativas de las manifestaciones artísticas trabajadas.

7. Desarrollar una relación de auto-confianza con la producción artística personal, respetando las creaciones propias y las de los otros y sabiendo recibir y expresar críticas y opiniones.

Tras el análisis realizado, se puede matizar como la consecución de este objetivo no es viable. En el manual se marcan unas pautas de realización y de evaluación en función de la similitud de la composición con el modelo propuesto. No obstante, se podría conseguir autoconfianza por parte del alumnado si el profesor cambia la metodología y no se limita, estrictamente, a proponer la realización de las actividades tal y como se plantean en el manual.

8. Realizar producciones artísticas de forma cooperativa, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.

Las actividades propuestas por la editorial no estimulan la participación colaborativa del alumnado en la realización de un proyecto conjunto, ni la resolución de problemas de manera cooperativa por parte del alumnado. Las actividades de los libros de texto sólo propician la actuación individual del

alumnado.

9. Conocer algunas de las profesiones de los ámbitos artísticos, interesándose por las características del trabajo de los artistas y disfrutando como público en la observación de sus producciones.

Partimos de la idea de que es necesario que el docente oriente al alumnado en el conocimiento de las diferentes profesiones, técnicas y habilidades relacionadas con el ámbito artístico. Para ello, es posible el uso del libro de texto como guía, pero no puede ser el único recurso empleado para estimular el desarrollo de este objetivo, ya que la mejor actividad para fomentar el disfrute de las obras de arte es la observación e interpretación de las mismas en directo.

Tras lo visto en el análisis realizado, no es muy imprudente afirmar el hecho de que los libros de texto están alejados de alcanzar los objetivos marcados ni de cumplir los criterios mínimos requeridos. Si nos ceñimos literalmente al uso de los libros de texto, el alumnado no desarrollará plenamente todos los objetivos planteado en E.A. Esta es una materia capaz de abarcar temáticas y ámbitos cognitivos muy diversos. La calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, va a depender de la metodología llevada a cabo, de los recursos empleados y de la implicación del docente en la misma. En el caso de emplear el libro de texto por circunstancias o decisiones propias o ajenas al docente, hay que tener presente que, si pretendemos la consecución de los objetivos previstos, el libro debe utilizarse como apoyo o como recurso puntual, nunca como único instrumento de evaluación del proceso. Y a la inversa, con la aplicación de una metodología adecuada y flexible y la utilización de los recursos adecuados, es posible trabajar todos y cada uno de los objetivos que se proponen sin necesidad de usar un libro de texto.



CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO



CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO

La investigación es una actividad sistemática y planificada con la finalidad de generar información que nos permita conocer o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio, y nos da veracidad para tomar decisiones con la finalidad de mejorar o transformar la realidad, ofreciendo los medios necesarios para llevarla a cabo. (Pérez, 2008).

La metodología es el orden de los procedimientos que se siguen para llevar a cabo una tarea; si es una actividad educativa, hablamos de “metodología de enseñanza” y si se trata de una actividad investigadora, hablamos de “metodología de investigación” (Marín y Roldan, 2012). En el presente apartado estamos hablando de la metodología de investigación utilizada para el estudio de nuevas intervenciones didácticas en la Educación Artística del 3º ciclo de Educación Primaria. “Por lo tanto, cuando se investiga sobre diferentes métodos y técnicas de enseñanza, lo cual es muy frecuente en educación, es preciso usar una metodología de investigación para investigar una metodología de enseñanza” (Marín y Roldan, 2012, p. 18).

Siguiendo a (Hernández, 1997), podemos decir que el método científico es una “estrategia consciente” encaminada a solucionar los problemas que el investigador plantea para poder clarificarlos. Este método debe ser acorde con el tipo de objeto de estudio y problema planteado. La metodología pretende abordar los procesos de investigación. Siguiendo esta línea, en la investigación social podemos distinguir dos tipos de metodología:

. *Metodología cuantitativa*: Basada en la medida. Describe y explica los hechos desde sus manifestaciones externas, utilizando términos matemáticos para describir los fenómenos sociales estudiados.

. *Metodología cualitativa*: Utiliza el discurso de la lógica para analizar e interpretar hechos sociales, sirviéndose del lenguaje como instrumento y objeto de conocimiento. Como indica su propia denominación, tiene como objetivo la

descripción de las cualidades de un fenómeno, buscando abarcar parte de la realidad estudiada

3.1. APORTACIONES DESDE EL PARADIGMA CUALITATIVO

Los métodos cualitativos pueden constituir en el quehacer del investigador o del maestro una herramienta importante para el análisis y solución de problemas.

Para dar justificación al por qué considero apropiada, el presente estudio esta perspectiva de investigación cualitativa, haré referencia a las palabras de Ortiz (2005)

En este momento la investigación cualitativa se ha establecido como un medio idóneo para la investigación social y educativa. Wittrock (1990) considera que los programas de investigación producen conocimientos acerca de la enseñanza que son de interés para los teóricos, para los que formulan políticas educativas y para los profesionales. La elección de un determinado método de investigación educativa determinará sensiblemente las cuestiones que se plantean para su estudio. La primera gran definición será la elección del paradigma o perspectiva de investigación porque cada enfoque general acostumbra a usar un conjunto de métodos definidos en el mismo. El procedimiento seguido, las variables consideradas y la selección de los sujetos para el análisis cualitativo de cada caso de la investigación, constituyen el análisis cualitativo de la investigación. (p. 2)

Los investigadores cualitativos como nos indica Flick (2012), centran su interés en acceder a las experiencias y los datos en su entorno natural, de manera que pueda existir un espacio para que se expresen las peculiaridades de las mismas. A diferencia del cuantitativo, toman el contexto y a los miembros de estudio como parte explícita de la producción del conocimiento. Siendo las



subjetividades del investigador y de aquéllos a los que se estudia parte del propio proceso de investigación.

Por ello, “las reflexiones de los investigadores sobre sus acciones y observaciones en el campo, sus impresiones, accesos de irritación, sentimientos, etc., se convierten en datos de propio derecho, formando parte de la interpretación, y se documentan en diarios de investigación o protocolos de contexto” (Flick, 2012, p. 20 en Hernandez, 2014, p. 190)

El investigador cualitativo busca lenguajes y formas de presentación de datos, argumentos y conclusiones que le permitan, utilizando las palabras de Marcus Bank (2010, p. 13) “desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza. (Gutiérrez, 2014, p. 3)

La investigación tratada en el presente escrito profundiza, como ya se ha indicado, en los problemas de enseñanza-aprendizaje del área artística y la influencia y repercusión de la metodología empleada en la misma

En la actualidad, la investigación cualitativa se aplica al estudio de distintas disciplinas, tanto es así que autores como Denzin y Lincoln (2012) afirman que la investigación cualitativa es inherentemente multimetodológica y el uso de distintos métodos de cara a la triangulación refleja la intención del investigador de asegurar la comprensión del fenómeno objeto de estudio.

Podemos utilizar los dos enfoques simultáneamente, el cualitativo y el cuantitativo, para el abordaje de un mismo problema, de manera que favorezcan la triangulación y permitan completar la información disponible sobre el tema de estudio. Este es el caso de la investigación que nos atañe, en la que el mayor peso de la misma recae en un paradigma cualitativo o interpretativo, aunque cabe señalar que, en algún momento puntual, también precisemos del cuantitativo para

analizar algún aspecto concreto. No podemos olvidar que lo importante en una investigación es

cómo se relacionan con los compromisos paradigmáticos, así como su situación en un contexto de problemas, intereses y finalidades científicas... Tanto los métodos descriptivos, de carácter estadístico, como los hermenéuticos e históricos, e incluso el método experimental pueden ser utilizado si la investigación lo exige. Pero, frente a la pura instrumentalización de los mismos, que acaba en la pura reificación de las realidades investigadas, se impone un horizonte crítico en el que los métodos como tales cobran sentido sin convertirse en fines de sí mismos. (Popkewitz, 1988 en Porta y Silva, S.f., p. 1)

Pero si nos centrándonos en el tema que nos atañe, y siguiendo a Gutiérrez (2005), el estudio de la Educación Artística, por sus dimensiones artística y didáctica,

resulta difícilmente explicable mediante medios cuantitativos. Abordar el análisis de los aspectos productivos y apreciativos que confluyen en la experiencia artística y explorar como se plantean los procesos de enseñanza y de aprendizaje relacionados con este ámbito del conocimiento, en los distintos niveles educativos, requiere el uso de modelos explicativos, que describan dichos procesos de forma cualitativa y que permitan su comprensión global y contextualizada. (p.153)

Eisner (2004) afirma que “las artes nos ofrecen una especie de licencia para profundizar en la experiencia cualitativa de una manera especialmente concentrada y participar en la exploración constructiva de lo que pueda engendrar el proceso imaginativo” (p. 21). “Los instrumentos con los que trabajamos influyen en lo que es probable que pensemos. Los instrumentos de medición conducen a la cuantificación; los instrumentos que se usan en las artes conducen a la cualificación” (p. 26). “los estudios cualitativos dedicados a la enseñanza y el

aprendizaje en el campo de la Educación Artística constituyen una orientación metodológica adecuada para el estudio de la enseñanza” (p. 264).

El modelo de investigación cualitativo o etnográfico plantea ofrecer una visión fenomenológica de los hechos analizados, es decir estudiarlos a partir de las interpretaciones que les otorgan sus protagonistas. Para ello, este modelo de investigación se fundamenta sobre dos enfoques teóricos (Taylor y Bogdan, 1986, p. 24 en Gutiérrez, 2005, p. 3) 1. El Interaccionismo Simbólico; 2. La Etnometodología

Partiendo de estas premisas, y siguiendo a Gutiérrez (2005, p. 153)

el enfoque cualitativo se materializa en diversas formas de investigación como son, por ejemplo: la investigación-acción, el estudio de caso, la investigación clínica, la antropología cognitiva, la búsqueda colaborativa, el análisis de contenido, la investigación dialógica, el análisis conversacional, la investigación descriptiva, la psicología ecológica, la etnografía educativa, la hermeneútica, la investigación heurística, la etnografía holística, la evaluación interpretativa, etc. Si bien todas ellas responden a un planteamiento cualitativo, cada una ha ido surgiendo como consecuencia de las necesidades investigadoras que han caracterizado a las distintas ciencias dedicadas a explorar la actividad humana. En este sentido, el ámbito de la investigación educativa se ha ido definiendo por una trayectoria de trabajo relacionada con el ‘Estudio de Casos’, dado que su uso en materia educativa ha evidenciado que este modelo puede ser útil para elaborar teorías acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

3.1.1. El estudio de caso

Si nos centramos ahora en el **Estudio de Casos** como método de investigación cualitativa, lo podemos definir

como la investigación realizada sobre un caso o varios, no elegidos al azar, mediante la inmersión del investigador en un contexto determinado, con objeto de analizar y describir intensamente los distintos aspectos de un mismo fenómeno y desarrollar teorías que lo expliquen. Es una técnica de exploración vinculada a la investigación en medicina y psicología que se utiliza para determinar el análisis detallado de un proceso individual que explica la dinámica y la patología de una enfermedad. El método se fundamenta en la idea de que es posible llegar a conocer las características de un fenómeno, partiendo de la exploración intensiva de un solo caso. (Gutiérrez, 2.005, p.153-154).

Como continúa indicando dicha autora, dentro de los estudios de casos podemos encontrar distintas modalidades: “El organizativo-histórico”, “La historia de vida” y “El observacional”

El estudio de casos se centra en una *metodología etnográfica*, estudio directo de personas o grupos durante un cierto período, para estudiar un escenario, en nuestro caso el aula, con la finalidad de conocer la vida cotidiana de dicho grupo desde el interior del mismo, utilizando para ello la *observación participante*.

Bisquerra (2009) nos lo define como:

Método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendido estos como entidades sociales o entidades educativas únicas. (p.67)





Entendiendo el caso como una situación o entidad social única que suscita interés de ser investigada, (comunidad educativa, individuo o grupo de individuo, organización, programas de enseñanza, metodologías, etc.) Fullana (1998) nos indica que en España, el uso de estudios de casos es cada vez más frecuente en investigación educativa. Y según García (1999) y Gobantes (2001), es también frecuente en la formación permanente del profesorado y en las innovaciones educativas.

Precisamente, su uso en el ámbito de la investigación educativa y su trayectoria en la misma, ha acreditado su utilidad en la elaboración teóricas del proceso de enseñanza y aprendizaje:

El estudio de caso se realiza sobre un caso o varios - no elegidos al azar- mediante la inmersión del investigador en un contexto determinado, con objeto de analizar y describir intensamente los distintos aspectos de un mismo fenómeno y desarrollar teorías que lo expliquen. Tal como lo explica Stake (1999, p. 114), “el caso es algo especial que se ha de estudiar, un alumno, una clase, una comisión, un programa quizá, pero no un problema, una relación ni un asunto. Probablemente, el caso que se va a estudiar tendrá problemas y relaciones, y es posible que en su informe aparezcan aspectos, pero el caso es una entidad. En cierto modo, tiene vida única. (Gutiérrez, 2014, p.4)

Por sus características, y siguiendo a Gutiérrez (2014) podemos decir que el E.C¹. constituye un ejercicio intelectual de creación de ideas y significados, por parte del investigador en primera instancia y posteriormente por parte del lector, quien, a partir de los informes que relatan el desarrollo de la investigación y sus resultados, construirá su propia interpretación de los hechos, transfiriéndolos, en su caso, a su contexto particular. Por lo tanto, podemos citar como principales características del estudio de casos las siguientes (p. 4 y 5)

¹ El Estudio de caso se denominará E.C.

1. Cada caso tiene vida propia, es particular y único.
2. Su estudio permite hacer visibles los problemas y los temas de investigación.
3. No hay hipótesis previas, sino centros de interés iniciales que pueden ser reformulados durante el proceso de estudio.
4. Su diseño y desarrollo tiene, por tanto, un carácter emergente o progresivo, e inductivo.
5. El investigador, como eje central de la investigación, debe contar con la suficiente atención, receptividad e intuición como para reorientar, en su caso, la investigación, captar las estructuras de significado propias de cada caso y explicarlas.
6. Aunque se apliquen otros medios de recogida de datos, el trabajo de campo se basa, sobre todo, en la observación.
7. El análisis de los datos tiene un carácter interpretativo en tanto que se explica la información aportada en el estudio y se trabaja con cuestiones de significados.
8. Para reforzar la validez y el rigor a los resultados, se recurre a la triangulación de datos obtenidos a partir de: distintos participantes, distintos medios de exploración y distintas fases del estudio.
9. La presentación de resultados se realiza mediante la elaboración de informes (parciales y final) cuyo contenido no se limita sólo a exponer resultados escuetos, sino que debe comunicar a los lectores cómo han transcurrido los hechos para que éstos puedan tener una experiencia vicarial de lo acontecido.
10. El estudio de un caso no pretende la generalización de conclusiones, sino potenciar que cada lector elabore las suyas propias a partir de la lectura de los informes.

Por la propia naturaleza del Estudio de Caso, autores como Latorre et al (1996) o Gutiérrez (2005), citan algunas ventajas del mismo entre las que podemos destacar:

- Existe un alto nivel de concreción y de detalle en la descripción del objeto



de estudio.

- Pueden ser una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados.
- La investigación ofrece una visión holística de los hechos, es decir, que los sitúa y analiza en su contexto global sin pretender aislarlos.
- Es un método abierto a retomar otras condiciones personales o instituciones diferentes.
- Es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.
- A la luz de los datos que van emergiendo, el investigador tiene siempre la posibilidad de reconducir la investigación en cada momento. No es, por tanto, un proceso preestablecido, sino inductivo.
- Lleva a la toma de decisiones, a implicarse, a desenmascarar prejuicios o preconcepciones, etc.
- El objetivo de los informes parciales y finales es generar la reflexión y posibilitar la mejora de aquello que se estudia, por dos razones:
 1. Porque, al ser públicos, permiten que los participantes amplíen el conocimiento que tienen de sus propias actuaciones, ofreciéndoles perspectivas complementarias a las suyas.
 2. Porque la divulgación de los informes permite a otras personas identificarse con la información y los hechos analizados y revisar su propia realidad, con mayor capacidad reflexiva.
- Es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación. Favorece el trabajo cooperativo y la incorporación de distintas ópticas profesionales a través del trabajo interdisciplinar; además, contribuye al desarrollo profesional.

De igual modo, Gutiérrez (2005, p.67) indica en el mismo artículo algunos inconvenientes o dificultades, que todo investigador debe tener presente a la hora de ponerlo en práctica como puedes ser:

- El matiz subjetivo del enfoque, como consecuencia de la interpretación personal del investigador y de las opiniones que aportan los sujetos



investigados.

- La posible falta de amplitud perceptiva del investigador, provocada por una implicación excesiva en el contexto investigado.
- La desconfianza inicial de los participantes, que pueden ver la investigación como una amenaza para ellos, por su sentido de evaluación.
- La posible distorsión de los datos por la presencia prolongada del investigador, que puede coartar o modificar la actitud de los individuos.
- El sesgo que el entramado conceptual previo del investigador, acerca del tema estudiado, puede imprimir a los resultados de la investigación.
- La dificultad para organizar los datos, cuando éstos llegan a ser excesivos.
- El dilema de compaginar la confidencialidad de los informantes, con la divulgación de los resultados.
- Los conflictos interpersonales entre el investigador y los participantes.
- La excesiva exigencia al investigador, al que se le pide que sea un agente de cambio.
- Las dificultades de generalización de las conclusiones. Será el propio lector el que, en cada caso, deba extraer la información que le sea de utilidad.

Teniendo presente lo indicado,

el investigador cualitativo se pone en juego a sí mismo como instrumento de investigación. Es el quien debe ser capaz de observar y distinguir con sensibilidad aquello que es realmente relevante en una situación o irrelevante en otra, por lo que, en lugar de confiar absolutamente en rígidos y predeterminados registros de conducta, explota su subjetividad para destacar aquellos elementos que él considera pertinentes. Por consiguiente, la investigación cualitativa está más interesada en lograr una nueva perspectiva original y única sobre el fenómeno que investiga, que en remitirse a los factores en los que concordarían uniformemente todos los observadores. (Martín, 1998, p. 96)



3.1.2. Metodologías artísticas de investigación

Según algunos autores, el Estudio de Casos, comparte con las Metodologías Artísticas de Investigación un marco común de referencias, *el paradigma cualitativo de investigación*. En este sentido, como nos indica Gutiérrez (2014) muchos de los estudios que han sido elaborados bajo el prisma de las metodologías artísticas de investigación, suelen justificar sus propuestas metodológicas atendiendo a las premisas básicas del paradigma cualitativo e incluso se definen, en muchas ocasiones, como ‘Estudio de casos’. Nos indica igualmente que, si el estudio de caso se perfila como un modelo útil para el análisis de los problemas educativos, las metodologías artísticas de investigación en sus inicios se plantean para dar respuesta a los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las artes.

Siguiendo lo indicado, como bien nos muestra Eisner (1995) la “investigación en la educación de arte”, se puede considerar como la acción que nos permite entender sin adoctrinar, dilucidando preguntas, indagando mediante el uso de herramientas eruditas de diversas áreas de estudio, psicología, estadística, ... aquellos problemas generados tanto en lo práctico (el campo) como en lo teórico (la disciplina). Llegando a decisiones a partir de los hechos prácticos a través de un medio concreto y confiable, comprendiendo lo que realmente se hace en las escuelas en torno a la Educación del Arte.

Además de su compatibilidad con los rasgos más significativos de la investigación cualitativa y, más concretamente, del estudio de casos, las Metodologías Artísticas cuentan con una serie de características particulares que las definen como un modelo de investigación independiente desde el punto de vista metodológico; esta circunstancia hace que algunos autores (Roldan y Marín, 2012, p. 22) identifiquen estos modelos de investigación como integrantes de un nuevo paradigma, capaz de convivir con el cualitativo e incluso el cuantitativo, pero con señas de identidad propias. (Gutiérrez, 2014, p. 6)



Hernández (2008) ve al modelo de investigación educativa basada en las artes (IBA), dentro de la tradición cualitativa y no como algo diferenciado. En los últimos tiempos se han utilizado en la investigación educativa de las artes metodologías diferentes de la cuantitativa y cualitativa: la “Investigación Basada en Imágenes”, la “Investigación Basada en las Artes”, la “Investigación Educativa Basada en las Artes” (Eisner & Barone, 2006), la “Investigación Artístico-Narrativa” (Agra, 2005), la “Investigación Educativa basada en las Artes Visuales” (Marín, 2005 b).

Las Metodologías Artísticas de Investigación pueden llegar a manejar los datos empíricos. La gran mayoría de las metodologías cuantitativas dependen directamente de la exactitud de los datos obtenidos en las pruebas y controles de tipo “test” o de cuestionarios. La observación participante o las entrevistas en profundidad proporcionan datos más dúctiles y maleables porque dependen tanto de los sucesos y de la idiosincrasia de las personas entrevistadas como de las capacidades de empatía y diálogo de la persona que organiza la entrevista. (Marín, 2011.b, p. 281)

“Conforman un espacio específico y muy heterogéneo. Los temas y los problemas de investigación en Educación Artística constituyen un territorio muy especializado dentro de las investigaciones educativas, por un lado, y de las investigaciones sobre el arte, por otro”. (Marín, 2011.b, p. 271)

Dicho autor nos indica que son unas nuevas y muy innovadoras formas de diseñar, hacer y publicar investigaciones en educación, con el propósito de aproximar los usos y tradiciones profesionales de la creación artística a las normas y criterios de la investigación en ciencias humanas y sociales, considerando la actividad científica complementaria a la actividad artística. Afirmándonos igualmente que ya desde hace algunas décadas “la Educación Artística se configura como un territorio de investigación con su propia identidad distintiva, situado justo en la intersección entre los problemas de las artes visuales y los problemas educativos”. (Marín, 2011, p. 272). Utilizan los



enfoques metodológicos y todas las técnicas de investigación habituales en las ciencias humanas y sociales, especialmente las más utilizadas en las ciencias de la educación. “Las Metodologías Artísticas de Investigación no surgieron en el seno de ciencias exactas y naturales, ni tampoco en las investigaciones sobre las artes, sino en la investigación educativa y más concretamente en la investigación en Educación Artística” (Marín y Roldan, 2012, p. 22). Y precisamente a partir del ámbito de la investigación educativa han ido impregnando a otras disciplinas como la psicología, terapia artística, economía, trabajo social, ... (Marín, 2012)

Las Metodologías Artísticas de Investigación se despliegan en todas las especialidades artísticas: poesía, novela, drama, danza, música, pintura, fotografía, instalaciones, video, performances, etc. (Marín, 2011). Se trata de usar el gran bagaje de conocimientos y estrategias profesionales de análisis, representación y persuasión, característicos de las creaciones artísticas, para abordar los problemas educativos

El uso de las metodologías artísticas implica que las artes pueden ser utilizadas de un modo productivo, como recurso para comprender los problemas que afectan a cada uno de estos contextos, y que su investigación. Su principal aportación está vinculada a la capacidad del arte para narrar y explicar cuestiones que solo pueden exponerse o presentarse mediante el uso de lenguajes artísticos de naturaleza musical, visual, corporal, audiovisual o verbal. De este modo, las artes se presentan como un nuevo modo de conocimiento que puede contribuir a la iluminar los problemas educativos; con ello dejan de ser el ‘paraíso de las emociones y los sentimientos’ para convertirse en territorio de conocimiento. (Gutiérrez, 2014, p. 5)

El arte, consta tanto de una dimensión expresiva, iminente en él mismo, como de una vertiente cognitiva. (Marín y Roldan, 2012) Este hecho nos va a permitir reflexionar, profundizar e interpretar el comportamiento del alumnado. Utilizando para ello las artes como herramientas investigadoras. “La idea clave de

la Metodologías Artísticas de Investigación es sencilla: aprovechar las artes para hacer investigación” (Marín y Roldan, 2012, p. 24)

Al hablar de la doble vertiente del arte. Expresiva y cognitiva, estamos introduciéndonos en la condición semiótica del mismo, estamos hablando del papel del arte como lenguaje, como forma de representación y expresión, como bien indica Martínez (2004), una manifestación del pensamiento que cuenta con las dimensiones propias de cualquier tipo de lenguaje: sintáctica, semántica y pragmática. Al introducirnos en este aspecto del arte no podemos dejar de mencionar a Martínez y Gutiérrez, expertas en la materia, quienes nos clarifican que

los procesos productivos y creativos que desarrollan los emisores de mensajes visuales, se configuran a partir de los sentimientos que les genera la realidad que representan (emociones), del conocimiento que poseen de ella (pensamientos), de sus cualidades perceptibles (sensaciones), y de los propios criterios estéticos (intuiciones en la infancia) que les permitirán formalizar artísticamente sus mensajes visuales”. (Martínez y Gutiérrez, 2011 en Gutiérrez, 2014, p.6)

La utilización de las metodologías artísticas de investigación, al igual que todas las metodologías, presentan ventajas y como es lógico debido a la naturaleza de las mismas, estas tienen que ver con la capacidad del arte para

- Captar, profundizar y presentar las cualidades humanas, así como los problemas y situaciones que afectan al individuo.
- Generar mensajes connotativos y evocativos que favorecen la comunicación de los acontecimientos humanos en toda su complejidad.
- Propiciar una sensación de realidad que facilita el reconocimiento de problemas y contextos de forma concreta, a través de sus cualidades distintivas y particulares.
- Generar empatía hacia los conflictos, dudas y deseos de las personas y los grupos sociales en cualquier contexto y facilitar así su comprensión e interpretación.

- Ampliar y diversificar el tipo de preguntas relativas a los temas de estudio, teniendo en cuenta la capacidad de respuesta que ofrecen las metodologías artísticas de investigación. (Marín, 2012, p. 27-28)

Para finalizar, mencionaré las características básicas de las metodologías artísticas citadas por Gutiérrez (2014, p. 7)

1. El conjunto de la investigación (datos, ideas, argumentos y conclusiones) se presenta utilizando lenguajes artísticos de tipo: musical, visual, corporal, verbal y audiovisual.
2. La calidad artística y estética del conjunto de la investigación y cada una de las partes que la componen es un elemento imprescindible.
3. Los estudios pueden prescindir de datos empíricos y utilizar formas discursivas alternativas próximas a la ficción para ofrecer respuestas a los problemas de la investigación.
4. Los resultados de la investigación se presentan a través de obras artísticas: canciones, videos, películas, dibujos, fotografías, performance, instalaciones, obras de teatro, novelas, cuentos, etc.
5. La forma y el contenido de las obras tienen una relación de unidad indisoluble: cualquier cambio estructural modifica el mensaje narrativo y viceversa.
6. La capacidad metafórica de las formas artísticas potencian la existencia de múltiples significados y, por tanto, de distintas lecturas, en relación a las obras que constituyen el conjunto de la investigación.

Por último, quiero destacar, por su aportación en el presente estudio, el valor de las 'Metodologías Artísticas de Investigación basadas en la fotografía'. En estas las imágenes se utilizan para revelar hechos que no son identificables por otros recursos. Su fin no es el de ilustrar los textos, se trata de usarlas de manera 'extrínseca', de utilizarlas por su capacidad argumental aprovechando los mensajes que nos transmiten gracias a sus valores estéticos y artísticos. Desde esta opción metodológica se considera a las imágenes, con capacidad de cuestionar y por tanto generadoras de hipótesis y preguntas de investigación. (Roldan, 2012).

Las metodologías visuales de investigación, y entre ellas las basadas en el uso de la fotografía, cuenta, según nos indica Marín (2011 b.), con una amplia tradición en las investigaciones antropológicas y sociológicas, utilizando las series fotográficas para documentar, describir y para comparar. Marín y Roldan (2010), nos revelan que este tipo de estudios fotográficos de campo está directamente emparentado, desde el punto de vista la investigación, con la observación participante y desde el punto de vista artístico, con el foto reportaje.

Al igual que exponen dichos autores, las fotografías realizadas a lo largo de las intervenciones educativas llevadas a cabo en el trabajo de campo, se han tomado mientras los alumnos/as estaban trabajando en las distintas fases de los proyectos. Han sido tomadas en situaciones en las que “NO” eran conscientes de que se les estaba fotografiando. El estar continuamente y desde el principio de curso tomando imágenes, para poder captar cualquier información válida para el estudio, hizo que el alumnado no le diera importancia y lo advirtiera como un proceso más dentro del desarrollo del día a día en el aula, permitiéndome visualizar la realidad tal como era.

Las imágenes fotográficas son capaces de recoger y mostrar información de manera fiable (al menos tan fiables como otros registros y procedimientos fundamentalmente verbales) para su posterior versión y análisis, y por eso son de gran utilidad en numerosas disciplinas y para multitud de aplicaciones. Los usos que puedan hacerse de una fotografía en cualquier ámbito de investigación, quedan, inevitablemente, tamizados por las decisiones que se hayan tomado en la realización de dicha imagen, por los símbolos que utilice y por las relaciones que establezca con otras imágenes. El medio fotográfico representa las cosas, “al modo fotográfico” y es por tanto un filtro que no puede ser considerado ni neutro ni inocuo para los fenómenos que se estudian” (Sontag, 2006 en Marín y Roldán, 2012, p. 42)

Por lo indicado, esta investigación también estará centrada en la Metodologías Artísticas de Investigación basadas en la fotografía y en las creaciones artísticas del alumnado, desde el punto de vista de integrar metodologías cualitativas. En este contexto metodológico podremos decir que el proyecto de investigación se corresponde también con el concepto de A/r/tografía [A/r/tography],

una perspectiva metodológica de indagación cualitativa en la cual se ponen en relación y al mismo nivel, las figuras de artista, investigador y docente y a su vez todas las circunstancias relacionales entre investigador y colaboradores; docente y alumnado; artista y público. (García, 2014, p. 1)

Este es uno de los enfoques más influyentes dentro de las Investigaciones Basadas en las Artes. En él confluyen las identidades de artista, investigador y profesor (Sameshima, 2007; Wiebe, 2010). Desde la A/r/tografía se plantea una indagación relacional en la que se mezclan y solapan las figuras del investigador, el docente y el artista. En esta línea se plantea mi trabajo a lo largo de los distintos proyectos que son parte de esta tesis, y en los que he ido ejerciendo de investigadora, de profesora y de artista. Esta triple función se ha visto claramente reflejada en la “Bienal de Arte y Escuela”, en la que los docentes implicados hacíamos participe de la misma al alumnado, al mismo tiempo que desarrollábamos talleres artístico in situ, y exposiciones: “Exposición colectiva Profesorado-artista, arte y escuela: creación artística”. Organizada en el Palmeral, espacio iniciarte (Muelle 2, Málaga), o en la participación en la Noche en Blanco en la que, con el trabajo elaborado por el alumnado, dos docentes-artistas junto con el coordinador pedagógico del MUPAM, realizamos una obra colectiva en el Museo para dicho evento.

Pero sobre todo ha sido especialmente relevante para la realización del último de ellos denominado; “Jorge Rando”. Para su desarrollo ha sido determinante la confluencia de las tres condiciones - investigadora, profesora y artista - tanto en el enfoque inicial y puesta en marcha del proyecto, como en el transcurso y finalización del mismo. En este proyecto convergen las relaciones entre investigadora y colaboradores, el museo y el propio artista; la docente y

alumnado; y el artista: profesora, alumnado y maestro, con el público, tanto en el desarrollo de la obra in situ, como en las exposiciones realizadas. De igual forma pone de manifiesto mi faceta de artista en el contexto del aula, al iniciar en el Centro, junto con el pintor y con el alumnado, una obra como producto final del proyecto y fuera de la misma, al finalizar el cuadro junto con el pintor malagueño Jorge Rando, quién ha indicado que dicha obra, al concluirla los dos artistas como producto de un proyecto educativo, se expondrá en un futuro, con su correspondiente leyenda explicativa, en el Museo Jorge Rando de Málaga.

Resumiendo, y con palabra de Gimeno y Pérez (1998), el investigador debe sumergirse en un proceso

de indagación reflexión y contraste para captar los significados latentes de los acontecimientos observables, para identificar las características del contexto físico y psicosocial del aula y de la escuela y establecer las relaciones conflictivas, difusas y cambiantes entre el contexto y los individuos. (p. 126)

Con todo ello pretendo analizar el uso de estrategias metodológicas que, en principio, están planteadas para facilitar la libre expresión y el desarrollo de la creatividad en el alumnado. Como ya he indicado a lo largo del apartado, la presente investigación contará con un apoyo puntual cuantitativo y tendrá como base el paradigma cualitativo cimentado en el Estudio de Casos, el cual se perfila como un modelo útil para el análisis de los problemas educativos y en las Metodologías Artísticas de Investigación, planteadas inicialmente para dar respuesta a los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las artes.

3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El termino “metodología” se usa con múltiples sentidos tanto de investigación como en educación y, por consiguiente, es necesario precisar con cierta nitidez sus diferentes usos y significados. Metodología significa literalmente o bien la ciencia del método o bien el conjunto de métodos utilizados en la investigación, pero el termino se usa casi siempre como sinónimo de método. En la actualidad no hay diferencias fundamentales en la utilización de los términos “método”, “metodología” y “metodologías” aunque los dos últimos se utilizan con mayor frecuencia. (Marín, R. y Roldan, J. 2012, p. 18)

Como bien nos indica Tejada (1997), el método utilizado en la investigación debe someterse a las exigencias de la realidad que se estudia. Por ello la presente investigación tiene un carácter inductivo, ya que son los datos particulares del caso que se investiga los que nos permiten comprender y generar conocimiento sobre el tema de estudio.

El investigador cualitativo sigue un proceso de investigación holístico-inductivo-ideográfico, buscando una comprensión global de los fenómenos y situaciones que estudia. Utiliza la vía inductiva, los conceptos, la comprensión de la realidad y las interpretaciones se elaboran a partir de la información. (Del Rincón y Arnal, 1995, p. 29)

En este contexto cualitativo, la diversidad de métodos, instrumentos, técnicas de investigación científica, es un hecho reconocido en ciencias humanas (Herman, 1983). Entendiendo por instrumentación, el cómo, el conjunto de medios con que cuenta un investigador para alcanzar sus objetivos, es decir, las finalidades y funciones que asigna a la investigación.

El investigador debe asumir la creatividad y la flexibilidad como partes integrantes del proceso investigador sin perder por ello la cualidad del conocimiento científico. la figura del observador participante posibilita la figura del investigador-creador que «comparte actitudes y motivaciones, esfuerzos, metas,

conocimientos técnicos y progresos de los sujetos investigadores». (Martínez, 2011, p. 61)

3.2.1. Modelo propuesto

La presente investigación está basada en un enfoque cualitativo acorde con la finalidad de la misma, describir, comprender e interpretar los hechos. Partiendo de este paradigma, el estudio se plantea desde un modelo mixto que combina el Estudio de Casos, y Las Metodologías Artísticas de Investigación, llevada a cabo en varios cursos escolares, observando, analizando y profundizando en los procesos que generan la puesta en prácticas de metodologías activas en las aulas. Siendo “una condición necesaria de esta estrategia que exista la necesidad de generar cambios e innovar, a partir de análisis críticos de las distintas situaciones” (Latorre, 2010, p. 32). La diversidad en la metodología nos hace apostar por una línea de investigación que contenga un método propio para las artes y, en concreto, la educación artística. “Actitud que nos permitirá acercarnos a la comprensión racional de las múltiples facetas de la realidad y reconocer la necesidad de desarrollar métodos de investigación propios, específicos y adecuados (...) en lo relacionado al área de educación artística” (Mollá Giner, 1994, p. 78).

Por tanto, su condición cualitativa implica como nos indica Gutiérrez (2005) que el trabajo estará marcado por las siguientes características

a. Diseño de carácter abierto y emergente. Será la propia realidad del Centro y de los participantes la que marque las directrices de la investigación y los puntos de mayor interés.

b. Observación pormenorizada y prolongada de la vida del aula, de las actividades del alumnado y su correspondiente reflexión y análisis de los resultados.

c. Constatación y triangulación de las múltiples realidades que aporten los diversos participantes implicados (familias, estudiantes, profesorado) y de los



distintos medios utilizados (entrevistas, observación, cuestionarios, grabación de procesos y resultados, dibujos u otro tipo de imágenes, etc.)

d. Centrándonos en el modelo de investigación acción, será el propio docente quien asuma el papel central del proceso de investigación, actuando tanto desde dentro de la investigación en la práctica de la misma, como desde fuera en el estudio, análisis y búsqueda de soluciones, tanto teóricas como prácticas, construyendo y dándole sentido a la misma.

De igual modo, para obtener datos que permitan hacer un análisis holístico del fenómeno en estudio, la investigación incorpora recursos de corte cuantitativo que facilitan la descripción de la realidad educativa existente y aportan datos útiles al estudio del tema propuesto (Bisquerra, 2004).

En este sentido y de acuerdo con Silverman, (2000) “considero que la finalidad de cualquier investigación es permitir acceder a lo que las personas hacen y no sólo a lo que dicen”. (citado por Hernández, 2008, p. 93). Por ello entiendo que cualquier método que se utilice tiene un marcado carácter instrumental, pues se encuentra al servicio de los interrogantes o de las cuestiones planteadas en la investigación. Los interrogantes determinan los métodos y todos ellos presentan ventajas y limitaciones; cada uno descubre aspectos que otros tienen velados, produciendo un tipo de resultados más adecuados que otros, ajustándose mejor a un tipo de datos u otros.

La complementación o pluralidad metodológica permite tener una visión más global y holística del objeto de estudio, pues cada método nos ofrecerá una perspectiva diferente. La utilización de varios métodos se puede realizar simultáneamente o secuencialmente, respetando en cada momento el carácter específico de cada uno sin provocar la mezcla y el desorden, ya que, de no ser así, se podría convertir en una dificultad metodológica.

Nos encontramos con autores que secundan esta idea como Mollá Giner, (1994, p. 78) “entendemos que la posición óptima es la diversidad de métodos”. Morse (1994) por su parte señala que cabe la posibilidad de utilizar métodos

cuantitativos, que puedan dar respuesta a algunas cuestiones concretas en un estudio cualitativo. Datos cuantitativos y cualitativos son dos formas de aproximación a la realidad educativa que no son mutuamente excluyentes, sino que pueden llegar a ser fácilmente integrables (Wilcox, 1993)

Tras lo indicado se podrá deducir que la metodología de investigación del presente trabajo es pluralista, pues se centra en la combinación de diferentes paradigmas. Según la clasificación de Marín (2005), el trabajo presentado combina las tres principales tendencias metodológicas existentes en investigación educativa: la cuantitativa, la cualitativa y la artística.

Con una mayor presencia de lo cualitativo, el estudio incorporará técnicas cuantitativas que complementarán la investigación, y que tienen su base en el uso del Test POMS (Perfil del estado de ánimo). Por otra parte, me apoyaré en recursos de carácter cualitativo - propios de los Estudios de Casos como son los cuestionarios abiertos, observación participante y no participante, el análisis de textos, las entrevistas, etc. por último, en lo referente a las Metodologías Artísticas de Investigación contaré con las series fotográficas pertenecientes a cada intervención didáctica, con las propias creaciones artísticas y con textos escritos por el alumnado.

El hecho de utilizar una metodología pluralista, tripartita, de investigación cuantitativa, cualitativa y artística, facilita la producción de cambios de dirección u orientación en la trayectoria que sigue un mismo problema de investigación (Marín, 2005, p. 228). Por otra parte, Koro-Ljungberg y sus colegas (2009, p. 689-690) nos indican que la perspectiva teórica pluralista “tendría como principales productores de conocimiento tanto a los participantes como al investigador siendo el rol de este último activo y político”; de este modo, se sitúa al investigador en una posición de cambio, deconstrucción, transformación y reconstrucción del proceso de investigación.

Desde esta perspectiva defiende que el pluralismo es más enriquecedor y que, como indica Andrews (2010), la aproximación a los métodos mixtos que combinan múltiples elementos y resultados cualitativos y cuantitativos crean un mayor y más profundo entendimiento del estudio. Koro-Ljungberg, Yendol-



Hoppey, Smith y Hayes, (2009) afirman que la investigación en educación debe esforzarse para hacer que el proceso investigativo, las epistemologías, las decisiones metodológicas y la lógica argumentativa sea abierta, accesible y visible para la audiencia (Koro-Ljungberg, Yendol-Hoppey, Smith y Hayes, 2009) y, como puntualizan Johnson y Onwuegbuzie, (2004), esto será posible en la medida que se manifieste tal pluralismo. “una de las claves característica de la investigación de métodos mixtos es su pluralismo metodológico o el eclecticismo, lo que da lugar con frecuencia en una investigación superior (en comparación a la investigación monométodo)” (Johnson y Onwuegbuzie, 2004, p. 14)

Por las características de la propia investigación, se ha precisado de la puesta en práctica del paradigma **interpretativo experimental**. Las nuevas estrategias de enseñanza en la Educación Plástica llevadas a cabo, el papel del docente como mediador del proceso en el aprendizaje significativo del alumnado, la predisposición de los alumnos/as hacia el aprendizaje cooperativo, basándonos en un aprendizaje colaborativo entre docente/alumnado y alumnado/alumnado, el refuerzo de actitudes que ayuden a la resolución de aquellos problemas que surjan..., son premisas que han exigido a la docente y en este caso en la misma persona a la investigadora, un continuo análisis reflexivo de la situación, una comprensión global de los fenómenos surgidos en dicho proceso y, por lo tanto, una adaptación que permita ir creando el clima necesario para que interactúen todas las personas implicadas en dicha investigación, profesores, padres, alumnos, tutores, observadoras externas y por qué no, la práctica del propio estudio, Todo lo indicado enriquece la investigación, puesto que “la contaminación mutua del investigador y la realidad es una condición indispensable para enlazar la comprensión del intercambio de significados” (Gimeno y Pérez, 1998, p. 120), y todo ello con una única finalidad: intentar concurrir en las aulas todo los elementos precisos para poder analizar y comprobar si se produce o no ese cambio tan anhelado.

Tanto las Metodologías Artísticas de Investigación como El estudio de Caso, al igual que cualquier investigación científica, tiene definida una serie de **etapas**. Estas deberán seguirse paso a paso si queremos obtener un buen resultado en nuestra investigación.

Para definir **el diseño de las distintas fases del presente proyecto de investigación**, me he basado, por la propia naturaleza del proyecto, en el artículo de Gutiérrez (2014) “Diseño y desarrollo de Estudio de Casos a través de Metodologías Artísticas de Investigación”. Justifico este planteamiento mixto con las palabras de Roldan y Marín, (2012, p. 22) “identifiquen estos modelos de investigación, Estudio de casos y Metodologías artísticas de investigación, como integrantes de un nuevo paradigma, capaz de convivir con el cualitativo e incluso el cuantitativo, pero con señas de identidad propias.” (Gutiérrez, 2014, p. 6)

Dicha autora nos plantea una propuesta para el diseño y desarrollo de proyectos de metodologías mixtas, centrada como indica el propio nombre del artículo, en el Estudio de Caso y la Metodología Artística de Investigación (Gutiérrez, 2014 p 9 y 10)

1. Diseño inicial del proyecto de investigación.

- Delimitación del tema y de los centros de interés iniciales.
- Formulación de problemas.
- Definición de objetivos.
- Descripción y justificación del objeto de estudio.

2. Negociación inicial con los participantes/responsables del caso.

3. Trabajo de campo.

4. Análisis de datos.

1º fase: Lectura reflexiva e interpretación inicial de los datos

Objetivo: Definir las categorías iniciales.

2º fase: Triangulación de datos según: - Las fases del trabajo, - Los contextos, Los participantes, - Los investigadores y - los métodos de exploración

Objetivo: Contrastar datos, definir las categorías definitivas y reforzar la veracidad de los resultados

3º fase: Estructuración de los datos

Objetivo: Clasificar los datos atendiendo a las categorías

5. Elaboración de informes.

6. Negociación de informes parciales y del informe final.



Esta diversidad metodológica planteada y las palabras de Latorre (2010) al indicarnos que una condición necesaria de estrategia es “que exista la necesidad de generar cambios e innovar, a partir de análisis críticos de las distintas situaciones” (p. 32). me ha permitido apostar por una línea de investigación que contenga un diseño propio, cimentado en Gutiérrez (2014).

Tras un análisis de lo indicado y su correspondiente reflexión, muestro en el siguiente cuadro las etapas del proceso de Investigación del presente proyecto.

Etapas del Proceso de Investigación		
SITUACIÓN DE PARTIDA y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN		
1.ª ETAPA	Diseño inicial del proyecto de investigación	1º.1. Delimitación del tema
		1º.2. Formulación de hipótesis y centros de interés iniciales
		1º 4. Definición de objetivos.
		1º.5. Definición de la Muestra (Datos contextuales de la investigación)
		1º.6. Descripción y justificación de la intervención docente objeto de estudio.
2º ETAPA	Negociación inicial	
DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN		
		3º.2. Técnicas cualitativas de recolección de información
		3º.3. Cronograma de aplicación
4.ª ETAPA	Análisis de datos. Reflexión e interpretación inicial y categorización de la Información	4º.1. Determinación de las Reglas de Codificación: unidades mínimas de análisis
		4º.2. Focos temáticos de investigación: Centros de Interés
		4º.3. Definición de las Categorías iniciales
		4º.4. Definición de las Sub-Categorías
		4º.1. Triangulación de datos: Definición de categorías definitivas
		4º.2. Estructuración de los datos. Generalización
5.ª ETAPA	Elaboración de informes.	
6.ª ETAPA	Negociación del informe final.	

Tabla 1. Etapas del proceso de la investigación ²

² Las distintas tablas expuestas en el presente capítulo, son de elaboración propia.

3.2.2. Hipótesis y Centros de Interés iniciales

Para iniciar la investigación y formular las hipótesis y Centros de intereses iniciales, partí de 5 preguntas que me hicieron reflexionar al respecto.

- . ¿Cuál es la realidad educativa del área de Educación Artística?
- . ¿Cómo y con qué recursos y con qué metodología afrontan, tanto los profesores como los alumnos/as, el proceso de enseñanza-aprendizaje de las artes Plásticas y Visuales?
- . ¿Cuál es la actitud del alumnado ante la aplicación de metodología tradicional y metodologías activas en el área de E.A.?
- . ¿Qué repercusiones tienen en el mismo?
- . ¿Cuál es la opinión del alumnado ante la aplicación de metodologías activas?

La reflexión de las mismas y la propia estructura de la tesis me ha llevado a plantearme dos **hipótesis iniciales**

1. La puesta en práctica de metodologías activas en la Educación Artística en las aulas con alumnado preadolescente, en contraposición al uso del libro de texto, como única o principal herramienta metodológica o material curricular, descontextualizado y elaborado por las editoriales, conlleva una mayor motivación y beneficios en el desarrollo cognitivo y artístico del alumnado.
2. Las intervenciones docentes centradas en metodologías activas, y su puesta en práctica en un ambiente adecuado, así como el cambio de roles del docente y discente en Educación Plástica Visual, mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje de los preadolescentes, suscitando en ellos la motivación precisa para desarrollar la competencia de aprender a aprender, reforzando su autoconcepto, facilitando la construcción de un conocimiento interdisciplinar no fragmentado.



Estas hipótesis, a su vez, me han ayudado a focalizar los **Centros de Intereses Iniciales**.

- 1º Centro de Interés: LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA PRE-ADOLESCENCIA
- 2º Centro de Interés: LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN E.A.: Enseñanza académica tradicional versus Enseñanza académica activa
- 3º Centro de Interés: CAUSAS DEL PROCESO QUE SUSTENTA LA NECESIDAD DE UN CAMBIO METODOLÓGICO.

3.2.3. Objetivos

Para orientar la investigación, partiendo de los Centros de Intereses Iniciales he planteado los siguientes objetivos:

- Analizar el uso de una metodología activa basada en la interacción con el material plástico, visual y tecnológico que permita al alumnado investigar y expresarse libremente.
- Explorar las posibilidades de aprendizaje que genera el trabajo artístico, tanto individual como cooperativo.
 - Investigar cómo repercute en el clima de trabajo las relaciones que se establecen entre tutor/a y alumno/a y entre alumnos/as,
 - Estudiar las posibilidades que ofrece la educación artística, plástica y visual, para la adquisición de las Competencias Básicas según LOE: aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, informática y competencia digital, y cultural y artística, y la Competencias claves en LOMCE: Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología, competencia digital, Aprender a aprender, competencia

social y cívica, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, Conciencia y expresiones culturales.

- Descubrir nuevas formas de intervención docente que fomenten la motivación intrínseca por la experiencia artística en el alumnado lenguaje artístico en dicho período de desarrollo.

En definitiva, en el presente estudio se plantea encontrar formas de intervención docente que compensen las limitaciones que ofrece hoy día la E.A. a los discentes, impartándose con un carácter no exhaustivo, con escasos contenidos, y sin atención al desarrollo competencial, ni a la construcción de identidad del alumnado. Para ello se precisa encontrar caminos que faciliten un cambio de actitudes, un cambio de roles del docente y del discente, ya que hablar de un proceso creativo y, por tanto, activo y vivo, conlleva la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.2.4. Datos contextuales de la investigación

3.2.4.1. Coordenadas geográfico-temporales y socioculturales del centro.

Se trata como indiqué anteriormente de un Centro ubicado en Málaga capital, en el que se imparten clases desde infantil hasta bachillerato. Al ser un centro concertado, el acceso y permanencia en el mismo, se realiza como en cualquier centro público, con una baremación legalizada. Ubicado en un barrio de clase media, con zonas verdes y buenos equipamientos y comunicaciones. Su población se caracteriza por un amplio porcentaje de familias jóvenes.

A continuación, se muestra un fragmento del contexto extraído del Proyecto Anual de Centro disponible en la página web del centro: <http://www.fdevictoria.es/>

El Colegio “Cardenal Herrera Oria” de Málaga, pertenece a la Fundación Diocesana de Enseñanza “Santa María de la Victoria”, es una institución jurídicamente constituida para ejercer, dentro del ámbito territorial de la Diócesis de Málaga, los derechos de la Iglesia en materia de enseñanza y colaborar con los padres en su tarea educativa. Nace como tal en 1992, fruto de la fusión y transformación en una única Fundación de los distintos Patronatos de Enseñanza, que fueron fundados en las décadas de los cincuenta y sesenta por el Obispo de Málaga, Cardenal Herrera Oria.

El colegio “Cardenal Herrera Oria” se encuentra ubicado en la zona noroeste de la ciudad en la subida de Fuente Olletas, junto al edificio del Seminario Diocesano. La mayoría de los alumnos proceden de zonas próximas a éste (Cristo de la Epidemia, Capuchinos, Camino De los Almendrales, Camino De Colmenar, El Tropezón, El Limonar...), el restante lo hace desde otras zonas de la ciudad. (...)

El nivel económico de las familias es mayoritariamente medio. En cuanto al nivel de estudios, los padres y madres de los alumnos se distribuyen de forma muy homogénea, aproximadamente el 50% de ellos poseen una formación básica y el otro 50% estudios medios o superiores, sin que existan diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto a los mismos.

Organización

Al ser un Centro que oferta todas las etapas educativas, presenta dos horarios: de 9.00 h. a 14.00 h. Alumnado Infantil y Primaria y de 8.30 h. a 15.00 h. ESO y Bachillerato y PCPI / FPB (LOE /LOMCE)

Las distintas etapas se encuentran ubicadas en pabellones o zonas independientes.

El Centro como tal, permanece abierto desde las 7.00 h. para el aula matinal hasta las 19.00h con actividades extraescolares y reuniones de profesorado y tutorías los lunes y martes y servicio de comedor de lunes a viernes al igual que el servicio de autobús

Los diversos niveles educativos, se encuentran agrupadas por líneas y cada línea identificada con una letra A, B y C. y cada grupo de alumnos/as adjudicados a una clase concreta y a un tutor / tutora. En todos los niveles se efectúan cambios atendiendo a las asignaturas cursadas, unos implican movilidad de profesorado y otros del profesorado y alumnado

Aulas

El desarrollo de las intervenciones docentes, objeto de estudio, se han llevado a cabo en las clases de 5ª A, B y C las clases de 6º A, B y C, (3º ciclo de Educación Primaria). En estas aulas podemos encontrar los recursos típicos de cualquier aula, mesas, sillas, armarios, radiocasete..., y pizarras, tanto tradicionales como digitales.

3.2.4.2. Características de los grupos participantes

La muestra de estudio se ciñe al alumnado del 3º ciclo de Educación Primaria, del Centro Educativo en el que imparto docencia, ubicado en Málaga capital.

Dicha muestra de estudio ha sido seleccionada bajo los siguientes criterios:

Criterio Nº 1: Curso 2010-2011. Estudiantes preadolescentes del 3º ciclo de E. P. (5º y 6º curso) así como con sus correspondientes padres/madres pertenecientes todos al mismo Centro Educativo, de la provincia de Málaga.



- **Grupo de control** formado por tres grupos mixtos de 6º, en el que, en cada grupo impartía docencia una profesora diferente, pero las tres utilizaban una metodología tradicional, centrada en el uso de los libros de texto como principal herramienta de trabajo, y la realización de láminas, como material curricular.

- **Grupo experimental** formado por tres grupos mixtos de 5º de primaria. En los tres impartía clase la misma profesora en los tres se han utilizado ambas metodologías. Se ha ido alterando la metodología tradicional utilizando el libro como recurso y una metodología activa

Este criterio se determinó al ejercer la investigadora como docente en el Centro en el que se ha llevado a cabo la investigación, permitiéndole proyectar el estudio en su integridad, aportando intereses tanto personales, artísticos como profesionales e investigadores.

Criterio Nº 2: Cursos 2011-2012, 2012-2013, 2013-104, 2014-2015. Estudiantes preadolescentes del 3º ciclo de E. P. (5º y 6º curso), así como con sus correspondientes padres/madres pertenecientes todos al mismo Centro Educativo, de la provincia de Málaga.

Los individuos de la población se seleccionaron directa e intencionadamente por la investigadora, por lo que podemos decir que la selección de la muestra se realizó mediante un Muestreo intencional (Andrèu 2000), como he comentado anteriormente, no probabilístico de tipo Causal o Incidental (Hernández et al., 1991).

Hernández, Fernández y Baptista (1991) señalan como desventaja que en las Muestras No Probabilísticas los datos no pueden generalizarse a una población, por limitar el valor de ésta sólo a los grupos específicos seleccionados. Sin embargo, debemos señalar que este aspecto no contradice los objetivos de la investigación, ya que tomando en cuenta que la ventaja de una muestra no probabilística es su utilidad para un determinado diseño de estudios, que requiere no tanto de una representatividad de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características

especificadas previamente en el planteamiento del problema (Hernández et al., 1991), se puede concluir indicando que este el tipo de muestreo es acorde al estudio realizado.

En cada curso se han ido sumando los correspondientes padres/madres que voluntariamente han cumplimentado los cuestionarios enviados, así como los observadores externos. Se contó para ello con las monitoras que se incorporan a los grupos con el alumnado de aulas específicas y con la alumna en prácticas del grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga.

MUESTRA				
CURSO	Alumnado 3º ciclo de Educación Primaria		Profesores	Padres/madres
2010-11	GRUPO CONTROL (6º Curso) 66		3	16
	GRUPO EXPERIMENTAL (5º Curso) 69		1	36
TOTAL 1º PARTE	135		4	52
2011-12	GRUPO EXPERIMENTAL (5º y 6ºCurso) 142		1	54
2012-13	GRUPO EXPERIMENTAL (5º y 6ºCurso) 137		1	61
2013-14	GRUPO EXPERIMENTAL (5º y 6ºCurso) 140		1	79
2014-15	GRUPO EXPERIMENTAL (5º y 6ºCurso) 136		1	77
TOTAL 2º PARTE	TOTAL	555	1	271
TOTAL MUESTRA	Alumnado 3º ciclo E. P.		Profesores	Padres/madres
	690		4	323

Tabla 2. Muestra

3.2.4.3. Recursos humanos y materiales

Los recursos nos ayudan a llevar a la práctica nuestras actividades para la consecución de los objetivos propuestos, identificando los distintos tipos de materiales y recursos didácticos necesarios para la puesta en práctica de las mismas.

En primer lugar, citar a los alumnos/as que integraban cada aula, colaborando activamente y en primera persona en el presente estudio. De igual forma han colaborado durante el primer año en la investigación, las tres profesoras tutoras de los tres 6º A, B y C. Las familias, tanto a la hora de realizar actividades, de colaborar en las casas, de cumplimentar los cuestionarios o ser entrevistados. Así como la docente investigadora implicada al cien por cien en la investigación por el propio carácter de la misma. Nombrar también a las observadoras externas, dos monitoras de las aulas específica que se incorporaban a la clase en el horario de asignaturas concretas y entre ellas las horas de Educación Artística, Música y Plástica, así como la alumna en práctica del Grado de Maestro/a en Educación Primaria. Por último, pero no por ello el menos importante, nombrar al protagonista del último proyecto llevado a cabo, el pintor expresionista malagueño de gran renombre internacional, “Jorge Rando”

Con respecto a **los materiales básicos** existentes hoy día en la gran mayoría de Centros Educativos, destacar que, en casi todos, continúan perpetuado el libro de texto como el protagonista de la historia, como el recurso básico y central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Destacar igualmente que en la actualidad se están introduciendo las nuevas tecnologías, focalizadas en las pizarras digitales, bien como herramienta educativa, o bien como material complementario.

En lo referente al material utilizado en cada intervención, plástico, visual, tecnológico, fungible..., al ser una metodología abierta y flexible ha sido el propio alumnado el que ha ido aportando aquel que precisaba en cada momento de la realización de las distintas intervenciones realizadas. Dejando clarificada la



dinámica de organización del aula, cada grupo era consciente y responsable del material que debían llevar a cada sesión. Sin olvidarnos que, durante los tres primeros cursos, por el diseño de la investigación, también estuvo presente en las aulas, como recurso el libro de texto.

3.2.5. Intervenciones docentes objeto de estudio

Jackson, Boostrom y Hansen ponen de manifiesto que todo proceso interactivo de las aulas y centros, desde niveles más explícitos a implícitos, es intrínsecamente una actividad moral, no tanto por los contenidos que se enseñen sino por la forma misma como se regulan y expresan. (Jackson,1996). Esta transmisión moral implica y marca una transmisión pedagógica determinada. La enseñanza, como interacción humana, es una empresa moral que implica aspectos de imparcialidad, justicia, corrección y virtud, definiéndose no tanto por las capacidades técnicas de los profesores sino por las intenciones educativas y propósitos morales con que comprenden su trabajo.

3.2.5.1. Metodología docente

«Quiero enseñarle a vivir».
Jean-Jacques Rousseau

Las metodologías llevadas a cabo en las intervenciones de la presente investigación han estado centradas en una metodología activa, y comunicativa, con carácter integrador y estrategias motivadoras. Se ha impulsado el aprendizaje autónomo, y creativo de los alumnos/as, centrados tantos en sus productos finales como en el proceso de los mismos. Persiguiendo un aprendizaje significativo, un aprendizaje por descubrimiento; implicando la observación, la manipulación la experimentación y la adquisición de conocimientos de forma lúdica, investigadora e innovadora. En pro del desarrollando de la competencia “aprender a aprender”



Según lo indicado y siguiendo a Coll (1991), la finalidad pedagógica de la presente intervención se centrará en desarrollar en el alumno/a la capacidad de realizar aprendizajes significativos en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender). Profundizando para ello, en primer lugar, en el conocimiento propio como ser individual y posteriormente como ser social; conviviendo e intercambiando ideas, con la finalidad de realizar creaciones cooperativas, acorde con el ideal del grupo que lo realiza, clarificando y unificando el qué hacer y el cómo hacerlo. Concluyendo con una metacognición de lo aprendido.

Se comprobará a lo largo de la presente investigación si para que esto se produzca, es preciso crear en el aula un clima positivo de aceptación y respeto de cada individuo implicado.

Otro aspecto que se tendrá presente en la metodología, como bien nos indica la ley (LOE y LOMCE), es la expresión oral. La comunicación es la base de todo proyecto cooperativo, hay que favorecer el diálogo, la confrontación de opiniones, la búsqueda de soluciones ante problemas surgidos.

Artículo 10. Elementos transversales.

1. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las asignaturas de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las asignaturas. (BOE nº 52 marzo de 2014 Sec. I. Pág. 19356)

La forma de hablar y de escuchar de una persona determina la percepción que los demás tienen de ella. Es por lo tanto imprescindible dotar al alumnado de estrategias que favorezcan un correcto aprendizaje de esta dimensión oral de la competencia comunicativa y que le asegure un manejo efectivo de las situaciones de comunicación en los ámbitos personal, social, académico y profesional a lo largo de su vida. (BOE nº 52 marzo de 2014 Sec. I. Pág. 19378)

En el proceso pedagógico se ha tenido presente igualmente la cooperación familiar.

Asimismo, ha sido necesario tanto por requerimientos legales como acabo de reseñar, como por características pedagógicas, la incorporar en el presente enfoque metodológico el uso de las TICs.

Mi papel como profesora en todo este proceso ha sido de guía facilitadora e impulsora del proceso creativo. Presentando el desarrollo del proyecto, a medio o largo plazo, combinando el trabajo individual y cooperativo, fomentando la autonomía y autocontrol en la finalización y presentación de sus trabajos, respetando el ritmo personal de aprendizaje de los alumnos/as, resolviendo las dudas surgidas a lo largo de los distintos cursos.

Es el alumno quien aprende. El maestro debe estimular y facilitar un ambiente en el que se fomente la curiosidad, la indagación, la investigación y la experimentación con el propósito de que el aprendizaje se produzca con un máximo de autodirección. (Logan y Logan, 1980).

3.2.5.2. Objetivos docentes

- Diseñar y describir estrategias metodológicas activas, reguladoras del proceso de enseñanza en la Educación Plástica
- Elaborar y desarrollar la puesta en práctica de una metodología motivadora acorde con las características del preadolescente. sin la utilización de libros de texto
- Elaborar instrumentos de evaluación de dicha planificación para los distintos recursos humanos implicados en el proceso y analizar el uso de metodologías activas en el ámbito de la E.A.

- Aplicar metodologías activas en Educación Artística, para afianzar la adaptación social y el desarrollo personal y creativo del preadolescente.
- Fomentar mediante la aplicación metodológica la adquisición de nuevos conocimientos vinculados a las distintas áreas del currículum de Educación Primaria.
- Desarrollar las capacidades creadoras del preadolescente.
- Manipular y experimentar distintas técnicas artísticas
- Desarrollar la expresión artística y creativa del alumnado
- Fomentar la creatividad
- Favorecer la motivación en el preadolescente.
- Introducir al alumnado en la Historia del Arte, Plástico y Musical.
- Ser capaz de utilizar las imágenes tanto las editadas como las de creación propia, para identificar, expresar y comunicar.
- Utilizar las imágenes como generadoras y transmisoras de contenidos históricos y culturales.
- Fomentara la adquisición de comportamientos autónomos y creativos a la hora del trabajo artístico personal
- Motivar al alumnado preadolescente en la realización de creaciones artísticas con la aplicación de Metodologías activas
- Desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo

- Desarrollar la destreza lingüística del alumnado: expresión y escucha
- Desarrollar las habilidades necesarias para establecer relaciones sociales recíprocamente beneficiosas y productivas: convivencia, autoestima, comunicación, respeto, aceptar normas de grupo, igualdad, compartir, valorar, responsabilidad, ...
- Solucionar los distintos problemas que puedan surgir tanto en el trabajo individual como en la organización de los grupos, como en el trabajo cooperativo, tanto a nivel de relaciones sociales como en la realización y finalización del producto final
- Valorar el consenso y el trabajo cooperativo y la resolución de conflicto fomentando un buen clima de trabajo dentro de la convivencia escolar.
- Valorar que la aportación que nos pueden hacer cualquier compañero puede ser positiva y complementaria a nuestro trabajo e ideas.
- Concienciar a las familias de la importancia del arte para el desarrollo de sus hijos/as
- Desarrollar la inteligencia emocional, reforzando la confianza en su propio trabajo y su autoestima
- Crear un buen clima en clase para favorecer la relación discente docente, e influir positivamente en la motivación del alumnado.

3.2.5.3. Evaluación docente

Quizás la evaluación sea uno de los componentes más complejo del proceso educativo ocasionando multitudes de debates al respecto.

Siguiendo a Perassi, Zulma (2008), pensar la evaluación implica en esencia analizar una acción humana. Pero, "No todo lo que importa se puede medir y no todo lo que se puede medir es importante" Eisner (2004, p. 219).

No debemos confundir la evaluación con medidas, pruebas o calificaciones. Podemos medir sin evaluar, podemos evaluar sin examinar y podemos evaluar sin calificar. Más aún, la evaluación no tiene por qué centrarse únicamente en el producto del trabajo de los alumnos; también puede centrarse en el proceso. Eisner (2004, p. 232)

Desde el comienzo de los distintos proyectos, se han realizado observaciones continuas, sirviéndonos de retroalimentación para el mismo.

Cuando evaluamos siempre emitimos un juicio sobre algo o alguien. El evaluar requiere un gran conocimiento de cada individuo, un seguimiento cercano de su evolución y una clara definición del contenido de lo evaluable (Del Pozo, 2005)

En este proceso debe cobrar también importancia el propio alumnado. La autoevaluación, tanto del propio individuo como del grupo al que pertenece, bien verbal o bien escrita, permite la metacognición necesaria para llegar a fin los conocimientos trabajados. De igual forma, se ha tenido presente la coevaluación ampliando así la interacción y respeto social en el aula y la heteroevaluación del docente

En las distintas intervenciones llevadas a cabo la **evaluación** ha estado presente desde el primer momento, analizando la marcha de las mismas, utilizando para ello la observación continua y las rubricas, analizando la realidad de forma objetiva, observando la influencia de las metodologías activas en la percepción y creación artística de los alumno/as. Al finalizar las intervenciones el alumnado ha evaluado, a nivel metacognitivo, el trabajo realizado, tanto el proceso como el producto.

Para culminar dicha evaluación, al finalizar cada curso escolar han cumplimentado una rúbrica y un cuestionario abierto valorando tanto la metodología llevada a cabo en el aula, como su propia actitud e implicación, así como la participación de la docente. (Anexo IV y V)

Por lo tanto, podemos indicar que ateniéndonos a la ley la evaluación llevada a cabo ha sido.

Continúa, a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de los alumnos/as, y de las distintas intervenciones llevadas a la práctica, pretendiendo más que medir y clasificar, describir e interpretar.

Sumativa: Se pretende conocer y valorar los resultados conseguidos por el alumnado al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje

Formativa, durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación en el arte, no debe estar centrado únicamente en el resultado final, sino también debe estar presente en todo el proceso

Desde la perspectiva artística, por su propia naturaleza, el poder transformativo de la evaluación se enaltece, es el propio autor del producto el que evalúa su propia estética, realizando al mismo tiempo un juicio sobre lo estético y sobre el sentido de la misma. El propio artista se convierte en crítico, reforzando así su proceso, su experiencia formativa y con ello su aprendizaje.

Tras lo indicado se podrá deducir que en las intervenciones llevadas a cabo en la presente investigación se ha potenciado el proceso de las mismas más que el producto final, trabajando y reforzando las posibilidades individuales de cada alumno/a.

Instrumentos de evaluación docente (Anexo VI)

- Recogida de datos por observación continua.
- Reflexiones personales del proceso utilizando como instrumento la rúbrica
- Revisión y análisis de los trabajos individuales y de grupo.
- Revisión de tareas.
- Asamblea o debates sobre la dinámica de trabajo.
- Presentaciones en Asamblea de los productos finales con sus correspondientes debates.

- Reflexión personal del proceso individual llevado a cabo durante todo el curso, así como la metodología implicada y la actitud de la docente, utilizando como instrumento la rúbrica

3.2.5.4. Itinerario de las intervenciones Docentes

En el siguiente epígrafe se irán exponiendo las intervenciones docentes realizadas con el alumnado durante los cinco cursos que ha durado el trabajo de campo de la presente investigación. Estas nos ayudarán a dilucidar lo indicado en los epígrafes anteriores y a tomar conciencia del proceso educativo llevado a cabo en las aulas.

La necesidad de educación no significa enseñar un conjunto de fórmulas para cada objeto concreto; implica más bien la observación de objetos en todas las orientaciones posibles. Lejos de debilitar la imaginación, la educación puede ayudar a liberarla. Incluso los grandes artistas han seguido un periodo de aprendizaje en el que han estudiado y asimilado las técnicas utilizadas hasta entonces. La innovación suele basarse en un claro dominio de las técnicas básicas. (Cox, 1991 citado por Gutiérrez y Martínez, 2011)

Trasladando esta idea al aula, me gustaría indicar que, en el proceso que he seguido para la puesta en práctica de las intervenciones docentes de la presente investigación se ha trabajado primero el conocimiento y puesta en práctica de las distintas técnicas artísticas y conocimientos básicos. En todos los cursos se han ido trabajando las distintas técnicas artísticas con la finalidad de ofrecer al alumnado unas herramientas básicas. Este primer paso les ha permitido llevar a cabo los Proyectos o Intervenciones docentes objeto de estudio.

Su desarrollo está planteado para valorar el carácter abierto que nos ofrecen las metodologías activas en Educación Artística, en contraposición a la rigidez y homogeneidad que presentan las metodologías tradicionales centradas en el seguimiento de libros de texto, con una secuenciación y temporalización marcadas.

Aunque todos presentan un carácter interdisciplinar, hay que tener en cuenta que cada proyecto se genera a partir de distintos intereses y finalidades:

- **El uso de técnicas artísticas**
- **El desarrollo de proyectos centrados en temas transversales**
- **La atención a contenidos curriculares**
- **El desarrollo de iniciativas del alumnado**
- **El trabajo de temáticas establecidas en el libro de texto**
- **El desarrollo de propuestas interdisciplinares de Educación artística: Música, Plástica e Historia del arte.**
- **La Intervención compartida en educación formal / no formal.**

En cualquier caso, todos ellos han ido surgiendo los distintos proyectos acordes con los intereses del alumnado y las características contextuales del centro.

A excepción de aquellos que han partido del libro de texto (que, si se han llevado a cabo con una planificación previa debido a la propia naturaleza de la investigación y por la necesidad de combinar, en el primer periodo, ambas metodologías) los restantes proyectos, se encuadran en bloques cuyas premisas responden a una finalidad concreta que surge en el día a día, a partir de las necesidades formativas detectadas. En ningún caso han sido impuestos; por el contrario, han germinado a partir de la convivencia en el aula, enmarcados en el contexto del Centro en el que está planteada la investigación y atendiendo a las inquietudes artísticas de los discentes.

Se pretende “Educar para el arte” al potenciar las dimensiones del currículo de educación artística citadas anteriormente, pero al mismo tiempo “educar por el arte”, es decir, valernos de la experiencia artística como medio para trabajar los distintos ámbitos curriculares (Martínez y Gutiérrez, 2011)

En la siguiente tabla (Tabla 3) se muestran las intervenciones docentes realizadas con los distintos grupos a lo largo del período de investigación, apreciándose el recorrido realizado en los cinco años.

Intervenciones docentes: Objeto de estudio						
Proyectos Docentes: Objeto de estudio	CURSO	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
	MUESTRA	Alumnado 3º ciclo (5º curso) Grupo Experimental	Alumnado 3º ciclo E.P.	Alumnado 3º ciclo E.P.	Alumnado 3º ciclo E.P.	Alumnado 3º ciclo E.P.
	FINALIDAD					
	Técnicas artísticas	-Exposición - Acrílico				
	Temas Transversales (valores)		-Distintas formas de expresión: individual y cooperativa			-Protección Medioambiental. Slogan
	Elementos curriculares		-El torcal de Antequera	-Proyecto Histórico: La Alcazaba de Málaga	-Proyecto Económico: Los sectores económicos	-
	Iniciativa alumnado		-Ritmos urbanos como expresión artística -Arte y nuevas tecnologías: Creación de un blog			
	Partiendo de una temática establecida: del libro de texto	- Proyecto Mondrian. -Proyecto Miró	- Proyecto Mondrian. - Proyecto Miró -Proyecto Las Meninas	- Proyecto Mondrian -Proyecto Miró -Proyecto Las Meninas		
	Educación artística: Música, Plástica e historia del arte				- La Danza a través de la Pintura	-Conocemos, apreciamos experimentamos el legado artístico
	Intervención educación formal / no formal Docente-artista				-Bienal Arte y escuela	-Noche en Blanco. (Colaboración con el MUPAM) - Proyecto Jorge Rando

Tabla 3. Intervenciones docentes: Objetos de estudio

3.2.5.5. Intervenciones Docentes

A Continuación, expondré las intervenciones llevadas a cabo en este periodo escolar, se trata de estructuras tipo que podrán hacerse extensibles a cualquier tema educativo a partir del cual, vamos interdisciplinando las distintas áreas, culminándola en una experiencia artística dinámica y creadora, proyectos e intervenciones temáticas o experiencias concretas. Se han realizado principalmente en el horario de Educación Plástica, utilizando igualmente el destinado a Educación Musical y al resto de asignaturas cuando estas han estado implicadas en los proyectos llevados a cabo.

Para poder desarrollar este quehacer, nuestro alumnado, como ya he comentado anteriormente, debe adquirir unas capacidades básicas, unas habilidades específicas y unos conocimientos artísticos que les permitirán sentirse seguros a la hora de realizar sus creaciones artísticas, a la hora de desarrollar sus inteligencias y potenciar sus talentos. Profundizando primero en el conocimiento propio como ser individual y seguidamente como ser social. Teniendo presente que la verdadera interacción social, como nos indican Román, Martínez, & Jiménez, (1999) demanda un conjunto de procesos cognitivos, precisando que ambas partes se conozcan y se acepten permitiéndoles interactuar de la mejor manera; ya que las relaciones humanas se basan en la dialéctica de lo cognitivo y lo afectivo.

En primer lugar, me gustaría dejar constancia a modo de ejemplo de alguna de las técnicas trabajadas que han servido como formación individual del alumnado y en ocasiones, han dado pie a la realización de proyectos. Para ello, las agruparé en cinco bloques. En todas se han seguido los siguientes pasos:

- Presentación de técnica
- Características de la misma
- Ejemplo y explicación de obras artísticas relacionadas con la técnica
- Manipulación y experimentación del alumnado
- Realización de bocetos previos



-Creación libre teniendo como base dicha técnica

-El primer bloque se ha centrado en el grafito, trabajando con él, el dibujo artístico, la intensidad, la perspectiva, la agilidad en el trazo...; partiendo de modelos reales han trabajado tanto la luz, como el retrato, como la figura humana....

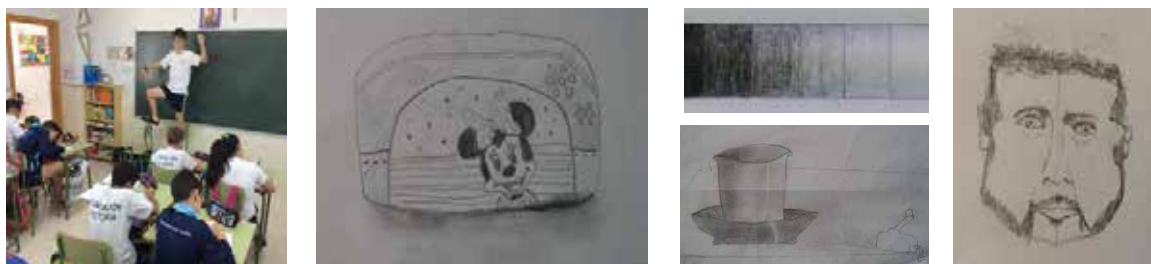


Foto. 1, 2, 3,4 y 5. Técnicas. Primer bloque: Grafito

- En un segundo bloque se han incluido los lápices de colores, rotuladores, el acrílico y las acuarelas. Los conceptos trabajados en este, se han centrado sobre todo en el color y sus características, trabajando colores primarios y secundarios, la saturación, las gamas cromáticas, colores fríos y cálidos, la intensidad, la degradación, así como las tramas y las técnicas mixtas.



Foto 6, 7, 8, 9, 10 y 11. Técnicas. Segundo bloque: Lápices de colores, rotuladores, acrílico y acuarela



- En el tercer bloque se trabajaron pastel graso (ceras) y sus distintas técnicas.



Foto. 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18 Técnicas. Tercer bloque: Ceras

- Igualmente se trabajaron en un cuarto bloque diversas técnicas en 3D, tanto a nivel de modelado como de ensamblaje y el collage.

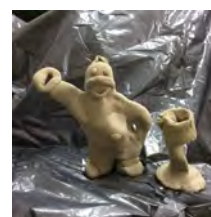


Foto. 19, 20, 21, 22, 23, 24 y 25 Técnicas. Cuarto bloque: 3D

- Quinto bloque. Técnicas digitales: fotografía, programas de edición.

Para llevar a cabo este bloque conté el primer año con el ordenador de la biblioteca, los siguientes años con los ordenadores proporcionados a cada alumno/a por la Junta de Andalucía, con los que trabajaban tanto a nivel individual como grupal. En los últimos años, al no tener ya este recurso fueron los propios alumnos/as los que traían bien los ordenadores, bien las tabletas para trabajar en clase.

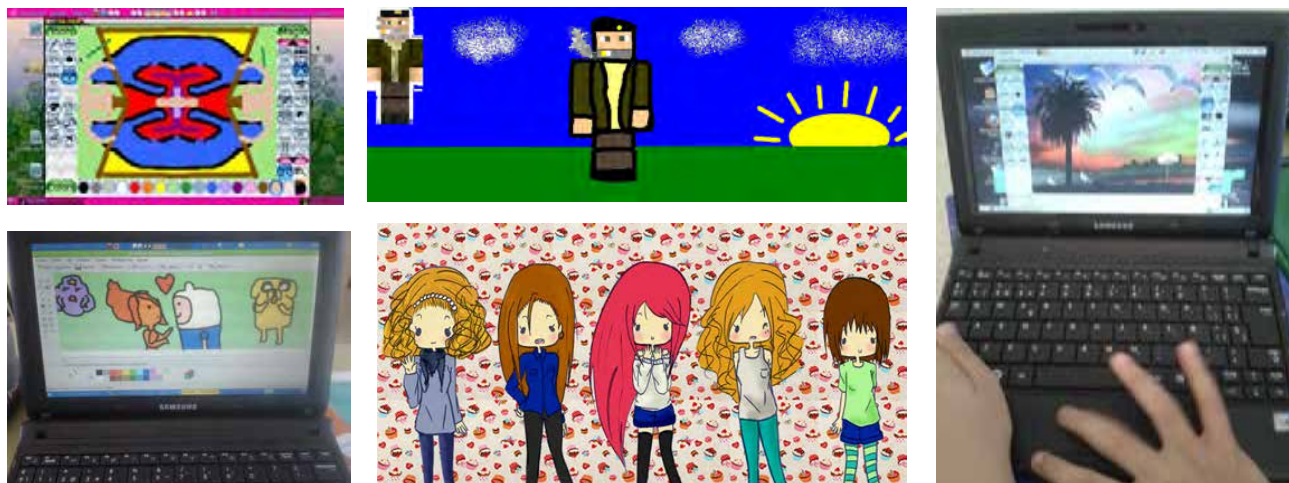


Foto. 26, 27, 28, 29 y 30. Técnicas. Quinto bloque: Técnicas digitales

Todo lo indicado anteriormente se fue alternando con la puesta en práctica de proyectos, en los que se pueden distinguir cuatro fases.

1º Fase: Motivación.

2º Fase: Desarrollo

3º Fase: Elaboración del producto final

4º Fase: Difusión del trabajo. Exposiciones / Evaluación

Dichas fases se han trabajado en dos tiempos. Primer cada alumno/a desarrolla su faceta individual y posteriormente, aporta los hallazgos obtenidos a su grupo; iniciándose el trabajo cooperativo. Realizando en cada etapa las sesiones necesarias para la consecución de la misma.

Al ser un proceso activo y vivo podemos encontrarnos con proyectos en los que, por sus características, predomine en algunas o todas sus fases, el trabajo individual.

-1º Fase motivadora Presentación

Se inicia con una asamblea. Se define o perfila la temática del proyecto, con la realización de un mapa conceptual, la recopilación y búsqueda de información.

Se realizan alguna actividad inicial motivadora, vistas, salidas...

1.1 Tiempo: trabajo cooperativo.

La primera fase, se trabaja en gran grupo, para mayor enriquecimiento del mismo, y se acuerda, de forma democrática, la línea a seguir en los distintos grupos

1.2 Tiempo: Desarrollo individual

Adentrándose en la temática tratada investigan y experimentan, tanto a nivel teórico como práctico. Obtienen experiencias propias y con ellas una base que les permita poder pasar a la siguiente fase.

El planteamiento es crucial para el éxito del proyecto por lo que es deseable que docentes y estudiantes lo desarrollen en compañía. Mientras más involucrados estén los estudiantes en el proceso más van a retener y a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. (Bottoms y Webb, 1988, citado en Galeana, s.f. p.10)

- 2º Fase: Desarrollo

Se fijan los grupos de trabajo. Se establecen las normas del proyecto. Se plantea y realiza el desarrollo del mismo, trabajando y perfilando el tema a desarrollar hasta definir el producto final de cada grupo

En esta fase, se trabajan los conceptos que precisen para realizar el producto final, impulsando distintas actividades para su desarrollo.

2.1 Tiempo: Desarrollo individual de lo indicado

2.2 Tiempo: trabajo cooperativo en pequeños grupos

Partiendo de una puesta en común del trabajo individual, cada grupo llega a un consenso sobre el producto final, sobre cuál será su desarrollo y presentación. Los distintos componentes del grupo, tras adjudicarse los roles dentro del mismo, establecen una planificación del trabajo y determinan los

materiales precisos para su ejecución.

- 3º Fase: Elaboración del producto final

Atendiendo a la naturaleza del propio producto final: exposiciones, debates, cuadros colectivos, creación de blog, etc. Se procede a la realización del mismo,

- 4º Fase Final Exposición. Evaluación

En gran grupo, hacen públicos sus productos. **Dan sentido a lo que han construido o elaborado.** Comparten, defienden y argumentan sus creaciones.

“La evaluación en un proyecto se configura como un mecanismo de regulación con intención formativa, es decir, pretende facilitar los aprendizajes y valores su calidad en función de las producciones efectuadas” (Pozuelo 2007, p.39)

Atendiendo al tipo de proyecto a realizar o producto final ejecutado, cada proyecto tendrá una exposición con carácter propio. Por ejemplo, en el caso de del Proyecto de los Sectores, se centró en un debate y defensa grupal del sector al que pertenecían. En el caso de la Alcazaba en una exposición final fuera del aula; En el caso del nombre de la clase en una exposición del pequeño grupo al gran grupo; En el proyecto de Jorge Rando, una exposición en el salón de actos del Centro, etc. Lo que, si se realiza en esta fase y en todas las intervenciones, es la coevaluación de dicha intervención, tanto del producto final, como de la exposición, como del trabajo realizado por cada compañero, ..., pero siempre a nivel metacognitivo, con una retroalimentación del proceso y del producto realizado, con un aprendizaje tanto individual como grupal de lo experimentado y vivenciado.

En las tres fases han partido siempre de bocetos previos que les han permitido llegar a acuerdos en la realización del trabajo o producto final.

Todas las intervenciones han comenzado con actividades motivadoras, se

continuaban con actividades de desarrollo y culminaban con actividades de evaluación o retroalimentación, Interactuando siempre con las distintas áreas y las tres dimensiones curriculares de educación artística indicadas por Martínez y Gutiérrez (2011): Semiótica o Productiva, Senso-motriz, Apreciativa y Cultural.

Por otra parte, todas las intervenciones realizadas han tenido el siguiente eje vertebrador.

- Conocerme y ser capaz de hacer y crear. Afianzando el autoconcepto y con ello la autoestima
- Aprender a convivir. Compartiendo e intercambiando ideas
- Aprender a crear de forma cooperativa. Fomentando el ambiente idóneo para ello.
- Formar un pensamiento crítico que nos permita discernir entre lo positivo y negativo, entre lo que favorece o perjudica al grupo y por lo tanto al propio individuo.
- Expresión artística libre enfocada a la consecución de fines concretos.
- Dominio y aplicación de técnicas artísticas

La temporalización de cada intervención, partiendo de que todo proyecto es una creación viva, ha estado sujeta al desarrollo de las mismas y a la interacción del alumnado. Así se han realizado algunas con una temporalización cerrada y establecida por su ubicación temporal en el currículum, o programación anual del ciclo educativo, como el Senderismo de Parajes Naturales, marcadas por la propia actividad extraescolar. Pero también nos hemos encontrado con proyectos que en un principio se planificó para un mes y medio y por su proceso e implicación del alumnado se prolongó un trimestre como es el caso del Arte Urbano. O el caso de la Danza a través de la Pintura, que también se prolongó especialmente en la tercera fase con las exposiciones al gran grupo.

Con la consecución de los objetivos planteados en los distintos proyectos, los alumno/as han desarrollado tanto las distintas competencias que componen el currículo de Educación Primaria, como la inteligencia interpersonal, la inteligencia

intrapersonal, la Inteligencia verbal y la inteligencia Plástica-visual, persiguiendo potenciar la realización de actividades expresivas, tanto oral como plástica, individual y cooperativas, trabajando entre otros aspectos significativos, la inclusión, la comunicación y la creatividad.

Presentada la estructura de las distintas intervenciones llevadas a cabo, expondré una síntesis de las mismas.

3.2.5.5.1. Técnicas artísticas

Proyectos Objeto de estudio					
CURSO	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
MUESTRA	Alumnado 3º ciclo (5º curso) Grupo Experimental				
FINALIDAD					
Técnicas artísticas	- Exposición Acrílico				

Tabla 4. Proyecto objetivo de estudio: Técnicas artísticas

- Exposición Acrílico



Foto. 31, 32, 33 y 34. Proyecto objetivo de estudio: Exposición Acrílico

- Nombre Proyecto: *Exposición Acrílico*
- Centrado en: Técnicas Artísticas

- Producto final: Exposición colectiva
- Descripción.:

-1º Fase motivadora. Presentación

Al plantearles en clase el inicio de una nueva técnica “Técnica: El acrílico”, surgió el tema de los cuadros; la técnica con la que estaban realizados, dónde se encuentra, autores, etc, En dicha asamblea se decidió realizar un proyecto sobre la técnica y se fijó el producto final del mismo: “Exposición colectiva, 3º ciclo”

- 2º Fase: Desarrollo

Se presentó la técnica, sus orígenes, autores relacionados y su aplicación. Realizaron su correspondiente investigación teórica. Y se experimentó con la técnica a nivel individual.

Tras la experimentación personal, realizaron varios bocetos con distintas temáticas. Cada alumno/a eligió uno de sus bocetos, para continuar trabajando.

- 3º Fase: Elaboración del producto final

Centrándose en el boceto seleccionado pintaron un lienzo a nivel individual como obra para la exposición colectiva.

- 4º Fase: Difusión del trabajo. Exposiciones.

Como el propio nombre del proyecto indica se realizó una exposición colectiva en la planta del 3º ciclo abierta al resto de los ciclos y a los padres en horario de tarde

Dicha exposición estuvo colgada en la página del colegio para que aquellas personas que no pudiesen ir al centro pudieran visitarla.

Se otorgó un diploma a todos los participantes en dicha exposición. (Anexo VII)



3.2.5.5.2. Temas Transversales

- *Cooperación (Valores): Distintas formas de expresión: individual y cooperativa*
- *Protección Medioambiental: Slogan*

Proyectos Objeto de estudio					
CURSO	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
MUESTRA		Alumnado 3º ciclo E.P.			
FINALIDAD					
Temas Transversales (valores)		- <i>Distintas formas de expresión: individual y cooperativa</i>			- <i>Protección Medioambiental: Slogan</i>

Tabla 5. Proyecto objetivo de estudio: Temas transversales (valores)

- *Distintas formas de expresión: individual y cooperativa*



Foto. 35, 36 y 37. Proyecto objetivo de estudio: Distintas formas de expresión: Individual y cooperativa

Nombre. *Distintas formas de expresión: individual y cooperativa*

- Centrado en: Proyectos cooperativos
- Producto final: Cartel anunciador del nombre otorgado a la clase
- Descripción:

Se pretende buscar y seleccionar, entre el alumnado de cada tutoría un nombre para la misma, que los identifique y lo represente como grupo-clase

1º Fase: Motivación.

- Elección del nombre

Cada alumno/a piensa un nombre, (se le explicará antes de dicha elección que el nombre debe representar al conjunto clase al que él/ella pertenece, por lo que debe reunir las características de la misma).

- Exposición y explicación de la elección

Van indicando, de uno en uno, el nombre seleccionado, explicando el porqué de dicha elección, el por qué cree que representa al grupo. (Se van anotando todos en la pizarra)

- Votación democrática

Tras un tiempo de reflexión se realiza una votación a mano alzada hasta llegar a un consenso; eligiendo un ganador y un 2º puesto, (no se puede votar a la propuesta personal)

Los nombres elegidos por clase tras las votaciones fueron: 5º A El mar de la libertad, 5º B Las águilas del cielo, 5º C La llama de la generosidad, 6ºA Los revoltosos / Artatas, 6ºB El jardín del arte / los pequeños galácticos, 6ºC Smile / Los 27 de Victoria /los cotorros - los loros

2º Fase: Desarrollo

- Realización de bocetos y cartel individual.

Una vez elegido, cada alumno realizó un boceto del nombre, hasta llegar a un cartel artístico que represente dicho título, poniendo en marcha la imaginación y creatividad personal

- Exposiciones de los trabajos individuales para su posterior votación.

Fueron presentando y explicando individualmente ante la clase, su interpretación plástica

3º Fase: Elaboración del producto final

- Realización del cartel grupal / trabajo cooperativo.

Se dividió la clase por grupos de 4/5 personas y tras la deliberación y decisión del grupo crearon un cartel representativo del mismo, bien basado en el trabajo individual de uno de los componentes o en la unificación del trabajo de



varios o de la unificación de todos, según consenso previo del grupo. Marcan las directrices del cartel grupal y comienza su elaboración

4º Fase: Difusión del trabajo. Exposiciones / Evaluación

- Finalizado el cartel, cada grupo presentó y explicó la interpretación plástica realizada ante la clase, mostrando y explicando sus trabajos a partir de los individuales, indicando la fusión realizada

- Exposición: Para finalizar, se expusieron en zonas comunes todos los trabajos realizados, tanto los individuales como los cooperativos.

-Protección Medioambiental: Slogan



Foto. 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47y 48. Proyecto objetivo de estudio: Protección Medioambiental: Slogan

- Nombre. *-Protección Medioambiental: Slogan*
- Centrado en: Temas transversales: (valores) Protección Medioambiental
- Producto final: Creación de un slogan representativo
- Descripción:

- En lo referente al trabajo realizado en clase, se han tenido presente todos aquellos temas transversales relacionados con el respeto, igualdad, solidaridad, escucha, cooperación, aceptación..., Trabajando en paralelo las asignaturas de E. Plástica, lengua y lengua extranjera, inglés. En lo referente a la temática trabajada, se han tenido presente igualmente, todos aquellos valores relacionados con el cuidado medioambiental: respeto a la naturaleza, solidaridad en el día a día, ética ambiental, valoración de lo positivo, valor moral, perseverancia... En lo referente a la E.A. nos hemos centrado en el diseño y creación de slogan publicitario.

1º Fase: Motivación.

- Se inició el proyecto introduciendo al alumnado en el concepto de empresa publicitaria y de slogan

2º Fase: Desarrollo

- Se les presentaron 5 slogan en inglés, relacionados con cuidar y mantener limpio el Centro Educativo.

- Tras traducirlos trabajarlos y explicarlos, se dividió la clase en 5 grupos, adjudicándose cada uno un eslogan.

- Se trabajó primero un cartel representativo a nivel individual, en el que las familias pudieron aportar ideas al respecto. Cada miembro del grupo, tuvo que crear un cartel publicitario para el eslogan adjudicado, teniendo presente el proceso plástico visual requerido para dicha creación.

3º Fase: Elaboración del producto final

- Partiendo del slogan trabajado, cada grupo lo transformó en un lema, esta vez en español. Tras unificar ideas y llegar a un acuerdo grupal, se siguió el

mismo proceso para la realización del cartel correspondiente.

4º Fase: Difusión del trabajo. Exposiciones / Evaluación

- Finalizado el proceso creador, pasamos a la presentación y explicación de los mismos al resto de los compañeros.

- Y por último a la exposición en zonas comunes de todas las creaciones realizadas.

3.2.5.5.3. Centrados en Elementos curriculares

- *El torcal de Antequera*
- *Proyecto Económico: Los sectores.*
- *Proyecto Histórico: La Alcazaba de Málaga*

Proyectos Objeto de estudio					
CURSO	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
MUESTRA		Alumnado 3ºciclo E.P.	Alumnado 3ºciclo E.P.	Alumnado 3ºciclo E.P.	
FINALIDAD					
Elementos curriculares		- <i>El torcal de Antequera</i>	- <i>Proyecto Histórico: La Alcazaba de Málaga</i>	- <i>Proyecto Económico: Los sectores.</i>	

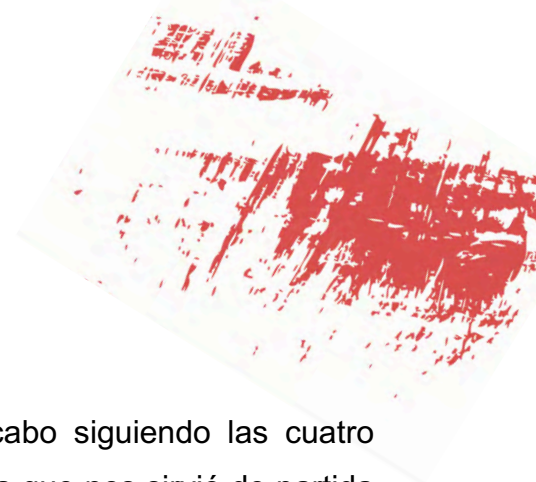
Tabla 6. Proyecto objetivo de estudio: Elementos curriculares

- Proyecto Senderismo a parajes naturales: El torcal de Antequera.



Foto. 49, 50, 51, 52, 53, 54 y 55. Proyecto objetivo de estudio: Elementos curriculares. Proyecto Senderismo a parajes naturales: El torcal de Antequera

- Nombre: El Torcal de Antequera
- Centrado en: Elementos curriculares
- Producto final: Exposición colectiva
- Desarrollo.:



El desarrollo del presente proyecto se llevó a cabo siguiendo las cuatro fases indicadas. En esta ocasión la actividad motivadora que nos sirvió de partida del mismo, 1º fase, estuvo centrada en una de las salidas extraescolares organizadas por el ciclo pertenecientes al área de Conocimiento del medio y Educación Física: Senderismo a parajes naturales: El torcal de Antequera

La presente exposición también estuvo colgada en la página del Centro para que pudieran visitarla aquellos padres que no pudiesen asistir al mismo. (foto 56) Acompañado del siguiente texto: (Márquez y Ramos, 2014, p. 706).

Como ya ocurriera el año pasado, coincidiendo con el final del curso académico, se ha llevado a efecto, en la planta 3ª del aula de Primaria, una exposición pictórica de los alumnos de 5º y 6º que los padres han podido visitar ya que estaba expuesta el día de entrega de los boletines

informativos. Esta actividad, que pretendemos institucionalizar en el tercer ciclo, significa el colofón a un año de trabajo en la asignatura de Educación Artística y, a su vez, un trabajo interdisciplinar con otras áreas de trabajo como es el Conocimiento del Medio natural. Precisamente se ha escogido como tema base de la exposición El Torcal de Antequera, complejo natural que visitamos en el tercer trimestre y que ha supuesto para los alumnos una experiencia impactante y altamente motivadora.

Como puede apreciarse, los alumnos se han tomado muy en serio su trabajo. Independientemente de la calidad artística de los cuadros, cabe destacar la motivación con que han sido confeccionados y la creatividad que han sabido poner de manifiesto a la hora de transmitir, utilizando diferentes técnicas pictóricas, todo aquello que más les había llamado la atención en aquel paisaje de piedra tan lleno de vida: la acción de la erosión dando lugar a formas caprichosas en las rocas; el paso del tiempo, que parece detenerse entre el paisaje; la naturaleza que siempre sabe abrirse paso, incluso en las circunstancias más adversas; sentirnos parte de la naturaleza como don de Dios en su proyecto de paz...

Con esta pequeña reseña literaria se quiere dejar constancia de la importancia que tiene para nuestro colegio la manifestación artística como forma de expresión y manifestación de la individualidad que nos hace únicos en la diversidad, ayudándonos a conocernos en un ejercicio introspectivo que trasciende la inmediatez de lo objetivo para trasladarnos a lo sublime y personal". (Rafael Pareja)



Foto. 56.
Exposición pictórica.
Proyecto
El torcal de Antequera.



- Proyecto Histórico: La Alcazaba de Málaga



Foto. 57, 58, 59, 60, 61 y 62. Proyecto objetivo de estudio. Proyecto histórico. La Alcazaba de Málaga

- Nombre: La Alcazaba de Málaga
- Centrado en: Elementos curriculares
- Producto final: Escenificación y ambientación medieval
- Desarrollo.:

1º Fase: Motivación.

- Iniciamos el proyecto con una asamblea en la que se realizó una lluvia de ideas sobre la Alcazaba de Málaga. Se continuó con una búsqueda de información individualizada y la elaboración de un mapa conceptual en gran grupo



- También se trabajó en esta fase, el área de Lengua Extranjera. Se realizó una visita virtual “Lets go to the Alzacaba”. Culminándose con el juego de Memory, con contenidos sobre la Alcazaba.

2º y 3º Fase: Desarrollo y elaboración de los productos finales para la ambientación.

- Se trabajó la estructura del cuento. y reglas ortográficas. Se partió para ello de “Las aventuras de Abindarréz y la bella Jarifa”. Tras esto crearon un cuento y lo ilustraron exponiéndolos posteriormente al grupo clase

- Se trabajó igualmente la música medieval, partiendo de un vídeo de youtube se realizó la coreografía terminando con la representación gráfica de lo vivenciado.

- Se estudiaron los instrumentos de la época, investigaron al respecto sobre su historia, materiales, timbres..., Por grupo seleccionaron un instrumento, diseñaron el boceto del mismo y lo construyeron

- Igualmente, por grupos, realizaron los bocetos de una maqueta ambientada en la época, con su posterior construcción

- El último día se realizó una ambientación medieval, mostrando los distintos instrumentos, y maqueta, realizando la coreografía aprendida y se degustaron platos de su gastronomía.

4º Fase: Difusión del trabajo. Exposiciones / Evaluación

Todos los productos realizados, los instrumentos musicales, las maquetas y los cuentos, fueron exponiéndose en clase

- Por último, se cometió la reflexión y opinión personal correspondiente de lo vivenciado. Complimentando los cuestionarios de evaluación de la asignatura, coevaluación y autoevaluación.

- Todas las creaciones obtenidas se expusieron para poder ser visitadas por otros alumnos/as y familiares.

- El proyecto se cerró con la visita al MUPAM (Museo del Patrimonio Municipal), centrada en el recorrido histórico de la ciudad de Málaga.



Foto 63. Proyecto objetivo de estudio. Proyecto histórico. La Alcazaba de Málaga. Visita al MUPAM

- *Proyecto Económico: Los Sectores Económicos*



Foto 64, 65, 66, 67, 68 y 69. Proyecto objetivo de estudio: Proyecto Económico. Los Sectores Económicos.

- Nombre: *Los Sectores Económicos*
- Centrado en: Elementos curriculares
- Producto final: Debate
- Desarrollo.:

Este proyecto surgió en base a la programación de 6º curso de primaria.

En el Centro trabajamos con la editorial Anaya. Esta nos sirve de guía para la programación anual y coordinación de las tres líneas existentes en el mismo.

El tema de la presente propuesta, parte de los contenidos mínimos de la unidad 13: “Los sectores económicos” del libro de Conocimiento del Medio de 6º, y la unidad 9 de lengua, concretamente del apartado de expresión oral, “El debate”. Integrándose en la misma, las áreas de Conocimiento del Medio, Lengua Castellana y Literatura y Educación Artística, trabajando igualmente contenidos matemáticos.

Se les planteó la posibilidad de llegar a un producto final: “*Un debate*”, eligiendo como tema de trabajo e investigación “*Los sectores económicos*” construyendo sus argumentaciones para la defensa de su grupo, erigiendo así, un pensamiento crítico, investigando y recopilando información al respecto, para su posterior análisis; integrándolos en la sociedad y adquiriendo así conocimientos sobre el mundo económico.

El debate: “*Sectores Económicos*”, se llevó a cabo mediante la técnica del “*Role Playing*”: Puesta en escena de un debate sobre los sectores económicos con sus correspondientes roles: moderador, secretario, portavoz de cada grupo, etc.

1º Fase: Motivación.

- En la primera fase se utilizó la pizarra (digital y tradicional) y los libros de texto como apoyo, fuente de información y orientación, portátiles y tabletas de los alumnos/as, y todo el material informativo aportado por las familias.

- Se realizó una lluvia de idea partiendo de los dos temas centrales del proyecto: los sectores económicos y el debate. Se inició con cuestiones tales como "¿Qué sabemos?" y "¿Qué queremos saber?"...

Tras un intercambio de ideas, se realizó un mapa conceptual al respecto.

- Búsqueda individual de información sobre los sectores.

Para ello los alumnos/as recopilaban información en sus casas, organizándola y completándola en clase, tanto impresa como en formato digital.

- Terminado este paso, se dividieron en tres grupos y se sortearon los sectores, para posteriormente poder continuar profundizando individualmente en uno de ellos, con el fin de interiorizar los contenidos y agilizar el posterior trabajo en pequeños grupos

2º Fase: Desarrollo

- Distribuidos los grupos, los alumnos/as empezaron a trabajar cooperativamente. Determinaron tareas de cada componente. Expusieron su información al grupo, seleccionando la más relevante para su posterior defensa y decidieron cuál sería su apoyo visual para la misma.

Para ello realizaron un guion con los puntos que deseaban argumentar y defender, así como las desventajas e inconvenientes de los otros sectores

Cada grupo realizará una maqueta que defina el sector que defiende, sirviéndole como soporte visual y argumental de lo expuesto.

3º Fase: Elaboración del producto final: Role playing

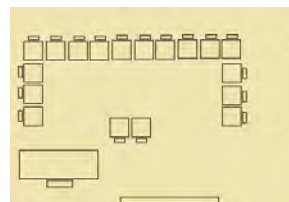
- Para el desarrollo de esta fase aportaron toda la información recopilada y analizada, así como las creaciones artísticas, las cuales sirvieron de apoyo para la defensa.

- Esta fase se centra en la puesta en escena del debate: Role Playing



Para ello, reubicamos el espacio, organizando las mesas en forma de "U". Cada grupo se sentó en una zona y en frente, el moderador y el secretario

El moderador se eligió al azar; daba el turno de palabra a los que lo solicitaban y mediaba entre los compañeros cuando se requería. Junto con el secretario, anotaban aquellas conclusiones que consideraba oportunas.



Este Role Playing, sirvió igualmente de instrumento de evaluación, ya que se concluyó con un trabajo individual de las conclusiones del debate.

4º Fase: Difusión del trabajo. Exposiciones / Evaluación

- Esta sesión se centra en la evaluación individualizada. En ella los alumnos realizaron una prueba escrita basada en los contenidos tratados y expuestos en el debate. Entregaron todo el trabajo individual y grupal realizado y mediante una rúbrica evaluaron su participación en el debate y en las distintas fases del proyecto reflexionando sobre la adquisición de conceptos, sus aportaciones realizadas, su actitud en él, etc.

3.2.5.5.4. Centrados en Iniciativa alumnado

Intervenciones docentes: Proyectos Objeto de estudio					
CURSO	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
MUESTRA	Alumnado 3º ciclo (5º curso) Grupo Experimental	Alumnado 3º ciclo E.P.	Alumnado 3º ciclo E.P.	Alumnado 3º ciclo E.P.	Alumnado 3º ciclo E.P.
FINALIDAD					
Iniciativa alumnado		-Ritmos urbanos como expresión artística - Arte y nuevas tecnologías: Creación de un blog			

Tabla 7. Proyecto objetivo de estudio: Iniciativa alumnado

- *Ritmos urbanos como expresión artística*
- *Arte y nuevas tecnologías: Creación de un blog*

- *Proyecto: Ritmos urbanos como expresión artística*



Foto 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80 y 81 Proyecto objetivo de estudio: Iniciativa alumnado. Ritmos urbanos como expresión artística

- Nombre: *Ritmos urbanos como expresión artística*
- Centrado en: Iniciativa del alumnado
- Producto final: graffiti grupal basado en la vivenciación rítmica
- Desarrollo.:

1º Fase: Motivación.

Tras trabajar los elementos básicos del arte, la línea y el punto. Comenzamos a realizar tramas combinándolas con los contenidos dados en la

temática del color, cálidos, fríos, saturación, tonalidad... Estando en ello, determinados alumnos/as comenzaron a percibir objetos y letras en las tramas hasta que en ellas sus nombres de aquí surgió la necesidad de realizar graffiti, temática que finalizó en un proyecto sobre arte urbano, centrado en E. A., Musical y Plástica.

- Partimos de una asamblea en la que el alumnado fue vertiendo el conocimiento que tenían al respecto. E incluso algunos realizaron in situ demostraciones de baile urbano.

- Tras la primera toma de contacto con la temática, le indiqué que para la siguiente sesión aportasen aquella música, dentro del tema tratado, con la que les gustase trabajar, acompañada de un par de pasos del baile correspondiente al estilo de la misma. Y en Plástica que, continuando con el trabajo de las tramas, realizasen su nombre.

2º Fase: Desarrollo

- Se inició este apartado con la correspondiente investigación teórica sobre arte urbano. En esta ocasión, este proceso, precisamente por la naturaleza viva y flexible del trabajo por proyecto, se prolongó durante toda la fase del desarrollo.

- Se formaron dos grupos, formulando con el baile el juego de pregunta y respuesta. por unanimidad eligieron niños contra niñas.

- Se mezclaron, se subdividieron los grupos y montaron pequeñas coreografías. Por grupo iban escenificándolas y el resto de la clase los imitaba. Desinhibiéndose y ampliando así su repertorio. Finalizada estas actividades dibujaban las sensaciones percibidas tras las coreografías.

- Se concluyó este apartado con la preparación por grupos de una coreografía y ejecución de la misma ante sus compañeros.

- Paralelo a esto con sus familias en horario no escolar, tenían que recorrer

las calles de Málaga en busca de arte urbano fotografiarlos y en clase los exponían explicaban dónde estaban enclavado, que tipo de arte era, materiales y características de las obras fotografiadas.

- Contamos también con la presencia de alumnos de la ESO que realizaban grafitis e hicieron una demostración y un trabajo conjunto.

3º Fase: Elaboración del producto final

- Cada grupo, tras sus correspondientes bocetos previos, tuvo que elaborar una representación plástica en un mural, en el que debían expresar y transmitir un mensaje a sus compañeros.

4º Fase: Difusión del trabajo. Exposiciones / Evaluación

- Finalizados los murales estuvieron expuesto en la planta del 3º ciclo, para compartir los mensajes con los distintos grupos del ciclo.



- *Proyecto: Creación de un blog*



Foto. 82, 83, 84 y 85 Proyecto objetivo de estudio: Iniciativa alumnado. Creación de un blog

- Nombre: *Creación de un blog*
- Centrado en: Iniciativa del alumnado
- Producto final: utilización del blog y grabación de un Lip dub
- Desarrollo.:

- 1º Fase motivadora Presentación

El proyecto parte de la E.A., musical y plástica, desarrollándose simultáneamente competencias de otras áreas educativas, así como la competencia digital. La competencia digital es muy demandada por nuestra sociedad y por lo tanto por nuestro alumnado.

- Comenzamos con la creación de un mapa conceptual sobre el conocimiento de la competencia digital.

- Como elemento imprescindible, el presente proyecto se inicia con la explicación de cómo crear una cuenta de correo y un blog en la red.

- Para ello precisamos de un logo que identifique a la clase. Se inicia con la creación de un logo individual a nivel plástico.





Foto. 86 y 87 Proyecto objetivo de estudio: Iniciativa alumnado. Creación de un blog

Decidieron continuar con el nombre seleccionado en el anterior proyecto. “Smile”.

- 2º Fase: Desarrollo.

- Divididos en grupos, debían unificar criterios individuales y realizar con el programa Paint un logo grupal. Realizado este se les indicó como subir su propuesta al blog, para posteriormente votar y seleccionar el logo de la clase.

- Comenzamos a trabajar para la creación del Lip Dub. Para ello precisamos diseño de moda, camisetas, máscaras, coreografía y elección de la canción

- Se comenzó con la elección por votación de la canción base y se dedicaron varias sesiones a la creación de los atrezos necesarios para la puesta en escena del Lip Dup. Al mismo tiempo que se iba creando y ensayando la coreografía final.

- 3º Fase: Elaboración del producto final.

- Se procedió a la grabación del Lip Dup, y al montaje del mismo con Movie Maker, a la elección final del logo y a visualizar el blog y todo lo trabajos realizados.

- 4º Fase: Difusión del trabajo. Exposiciones / Evaluación

- Se finalizó el proyecto con una evaluación lúdica y otras cualitativa y cuantitativa utilizando como instrumento las rubricas elaboradas. (Anexo VIII) Se les proporcionó la página de enlace del blog para que lo pudiesen visualizar en casa con sus respectivas familias.

3.2.5.5.5. Partiendo de una temática establecida: del libro de texto

- *Mondrian.*
- *Proyecto Miró*
- *Proyecto Las Meninas*

Proyectos Objeto de estudio					
CURSO	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
MUESTRA	Alumnado 3º ciclo (5º curso)	Alumnado 3º ciclo E.P.	Alumnado 3º ciclo E.P.	.	
FINALIDAD	Grupo Experimental				
- Partiendo de una temática establecida: del libro de texto	- <i>Mondrian.</i>	- <i>Mondrian.</i> - <i>Proyecto Miró</i> - <i>Proyecto Las Meninas</i>	- <i>Proyecto Miró</i> - <i>Proyecto Las Meninas</i>		

Tabal 8. Proyecto objetivo de estudio: Partiendo de una temática establecida: del libro de texto

- *Proyecto Mondrian*



Foto. 88, 89 y 90. Proyecto objetivo de estudio: Partiendo de una temática establecida: del libro de texto. Mondrian



- *Proyecto Miró*

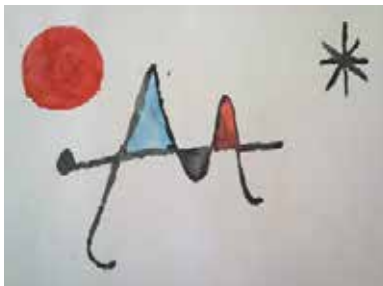


Foto. 91, 92 y 93. Proyecto objetivo de estudio: Partiendo de una temática establecida: del libro de texto. Miró

- *Proyecto Las meninas*



Foto. 94, 95, 96, 97, 98, 99 y 100. Proyecto objetivo de estudio: Partiendo de una temática establecida: del libro de texto. Las Meninas

En los tres proyectos se ha seguido la misma dinámica y estructura, hemos partido del libro y hemos desarrollado en cada caso el proyecto del artista correspondiente.

- Nombre. Proyecto Mondarían / Proyecto Miró / Proyecto Las Meninas
- Centrado en: Temática establecida en el libro de texto
- Producto final: Interpretación personal y exposición de las mismas.
- Desarrollo.:



- 1º Fase: Motivación.

- En los tres partimos del libro de texto. Comenzamos leyendo lo que nos indicaba. Continuábamos con una investigación individual del autor y la realización de la lámina indicada en el libro.

- 2º y 3º Fase: Desarrollo y Elaboración del producto final.

- Se dividía la clase en pequeños grupos y comenzaban elaborando un trabajo cooperativo de dicho autor, de sus obras característica y etapa artística a la que pertenecía.

- En Miró y Mondarián elegían un cuadro y a partir de este realizaban su interpretación personal del mismo. Aportando o descartando aquello que viesen necesario.

En el caso de Las Meninas, partiendo de la interpretación que habían realizado de la infanta Margarita, debían reconstruir el cuadro, ubicándolo en un contexto acorde con la interpretación realizada

- 4º Fase: Difusión del trabajo. Exposiciones / Evaluación.

- Finalizado el trabajo, cada grupo fue exponiéndolos y explicando individualmente las interpretaciones realizadas.

- Posteriormente se expusieron todos los trabajos en la planta del ciclo.

3.2.5.5.6. Educación Artística: Música, Plástica e Historia del Arte.

- *La Danza a través de la Pintura*

- *Conocemos, apreciamos y experimentamos el legado artístico*



Proyectos Objeto de estudio					
CURSO	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
MUESTRA				Alumnado 3ºciclo E.P.	
FINALIDAD				- La Danza a través de la Pintura	-Conocemos, apreciamos y experimentamos el legado artístico

Tabal 9. Proyecto objetivo de estudio: Educación Artística: Música, Plástica e Historia del Arte.

- Proyecto: La Danza a través de la Pintura



Foto 101, 102, 103, 104, 105 y 106. Proyecto objetivo de estudio: Educación Artística: Música, Plástica e Historia del Arte. La Danza a través de la Pintura.

- Nombre: *La Danza a través de la Pintura*
- Centrado en: Educación Artística: Música, Plástica e Historia del Arte.
- Producto final: Obra colectiva
- Desarrollo.:

Para explicar el desarrollo del presente proyecto me remitiré al artículo

escrito para el periódico digital del Centro (Cardenal Herrera Oria) publicado en mayo de 2014 con el siguiente texto:

“La danza a través de la pintura”: Un trabajo cooperativo e inclusivo

Nuestro punto de partida fue trabajar con el alumnado 6º curso, 3º ciclo de E.P., en un mismo proyecto, los dos ámbitos que abarca el Currículum de Educación Artística: el plástico y el musical.

Actualmente el alumnado de 6º de nuestro Centro, se encuentra inmerso en la 2º parte de un proyecto educativo denominado: “La Danza a través de la Pintura”, cuyo objetivo principal es lograr una enseñanza, no del arte, sino a través del arte, utilizando este como vehículo, abriendo las posibilidades del currículum, integrando al alumnado en las distintas sociedades y estilos artísticos, construyendo un pensamiento más crítico y divergente, nutriéndose de las distintas culturas histórica.

Se han introducido en la historia del arte, plástico y musical, utilizando como hilo conductor la danza.

El proyecto consta de dos partes. En la primera de ellas, expuesta en el III Congreso Internacional de Danza, Investigación y Educación. Género e inclusión social, el alumnado ha observado e interpretado el lenguaje corporal plasmado en el ámbito plástico visual, con información históricas, observando la posición social ante la igualdad y técnicas de las mismas, interiorizándola en primer lugar de forma individual, reinterpretarlas posteriormente, de forma cooperativa. En la segunda parte del proyecto, en la que nos encontramos actualmente, están vivenciando corporalmente dicha experiencia.

Se le plantea al alumnado el reto de desarrollar las estrategias necesarias para investigar, redactar, crear y, por último, explicar a los compañeros aspectos históricos culturales nuevos para ellos, *con una metodología*

activa, con un aprendizaje basado en la puesta en práctica de proyectos, reforzando la selección de un criterio tanto personal como cooperativo.

Victoria Márquez

- Desarrollo.:

- 1º Fase: Motivación.

Para iniciar el presente proyecto les di una premisa:

“Buscamos imágenes de cuadros que estén relacionado con la danza, de cualquier época y autor”, indicándoles que el objetivo es que se integren en el arte, indaguen busquen y seleccione una imagen bajo su criterio personal.

- 2º Fase: Desarrollo

- La elección del autor va a determinar la formación de los grupos de trabajo. Agrupándose por autores, exponen sus imágenes y cada grupo selecciona una imagen

- Seleccionado el autor/autora y la imagen o cuadro, realizan un trabajo teórico y práctico del mismo, precisando para ello de una investigación previa individual y una interpretación personal del cuadro elegido.

- En el presente proyecto deben buscar igualmente una pieza musical correspondiente al periodo histórico del autor con el que estén trabajando.

- Se indagó y debatió igualmente sobre el papel de la mujer en la música, la danza y la pintura a lo largo de la historia.

- 3º Fase: Elaboración del producto final

- Partiendo de los trabajos individuales, realizaron un boceto final para la obra colectiva o cooperativa. Para esta ejecución, no hay línea marcada a nivel plástico, ni de materiales, ni de recursos, ni técnicas empleadas. La única directriz es realizarlo en gran formato.

- Paralelo a este proceso, se realizaron las audiciones de los fragmentos musicales aportados por cada componente del grupo, y seleccionaron uno.

- 4º Fase: Difusión del trabajo. Exposiciones / Evaluación

- Se cierra el proceso con la exposición del trabajo realizado, combinando las aportaciones teóricas, la elección del fragmento musical, presente en la exposición, y la explicación del proceso de la obra artística colectiva. Culminando con la valoración dada por cada grupo en asambleas, del trabajo realizado.

- Proyecto: Conocemos, apreciamos y experimentamos el legado artístico



Foto 107, 108, 109, 110, 111 y 112. Proyecto objetivo de estudio: Educación Artística: Música, Plástica e Historia del Arte. Conocemos, apreciamos y experimentamos el legado artístico

- Nombre. *Proyecto: Artistas conocidos*
- Centrado en: Educación Plástica y Visual e Historia del Arte.
- Producto final: Obra colectiva y exposición
- Desarrollo.:

-1º Fase: Motivación.

premisa:

Buscamos imágenes de artistas conocidos de cualquier época y autor indicándoles al igual que en proyecto anterior que el objetivo es que se integren en el arte, indaguen busquen y seleccionen una imagen bajo su criterio personal. Pero esta vez podía ser de cualquier autor, época y temática

- 2º Fase: Desarrollo

El desarrollo se centra en el mismo proceso trabajado en los anteriores proyectos.

- La elección del autor va a determinar la formación de los grupos de trabajo. Agrupándose por autores, exponen sus imágenes y cada grupo selecciona una imagen

- Seleccionado el autor/autora y la imagen o cuadro, realizan un trabajo teórico y práctico del mismo, precisando para ello de una investigación previa individual y una interpretación personal del cuadro elegido.

- 3º Fase: Elaboración del producto final

- Al igual que en el proyecto anterior partiendo de los trabajos individuales, realizaron un boceto final para la obra colectiva o cooperativa. Para esta ejecución, no hay línea marcada a nivel plástico; ni de materiales, ni de recursos, ni técnicas empleadas. La única directriz es realizarlo en gran formato.

- 4º Fase: Difusión del trabajo. Exposiciones / Evaluación

- También en el presente proyecto se cierra el proceso con la exposición del trabajo realizado, combinando las aportaciones teóricas, y la explicación del proceso de las obras artísticas individuales y colectivas. Culminando con la valoración dada por cada grupo del trabajo realizado.

3.2.5.5.7. Intervención educación formal / no formal. Docente-artista

- *Bienal Arte y escuela*
- Noche en Blanco. Colaboración con el MUPAM
- *Proyecto Jorge Rando*

Proyectos Objeto de estudio					
CURSO	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
MUESTRA				Alumnado 3ºciclo E.P.	Alumnado 3ºciclo E.P.
FINALIDAD				- <i>Bienal Arte y escuela</i>	- Noche en Blanco. (Colaboración con el MUPAM)
Intervención educación formal / no formal. Docente-artista					- <i>Proyecto Jorge Rando</i>

Tabal 10. Proyecto objetivo de estudio: Intervención educación formal / no formal. Docente-artista

- *Bienal Arte y escuela*

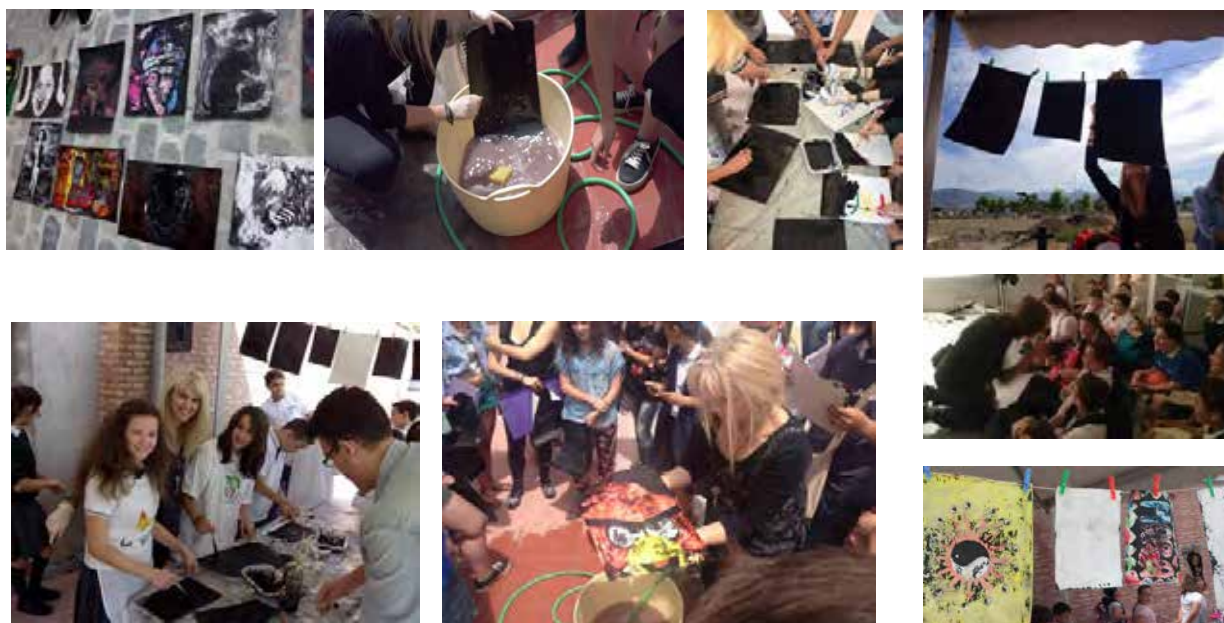




Foto. 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123 y 124. Proyecto objetivo de estudio: Intervención educación formal / no formal. Docente-artista. Bienal Arte y Escuela.

- Nombre: *Bienal Arte y escuela*
- Centrado en: Educación formal / no formal. Docente artista
- Producto final: Participación en la I Bienal Arte y escuela con la realización del taller de Falso grabado
- *Descripción del Proyecto.*

Para la presente intervención presentaré el artículo publicado en la página web del Centro

Del 16 al 23 de mayo se ha celebrado la I Bienal de Arte y Escuela en la Antigua fábrica de la Azucarera de Torre del Mar; organizada por el Centro del Profesorado de la Axarquía. El objetivo de la misma ha sido

dar a conocer las innovadoras experiencias didácticas-artísticas que se realizan en Centros educativos, de Secundaria, Primaria e Infantil; promoviendo las actividades artísticas, como aspecto esencial en la formación integral del alumnado. Resaltando la importancia de su difusión en toda la comunidad educativa. Así como la relación existente entre Arte y Escuela, entre Arte y Educación. Trabajando desde los distintos ámbitos artísticos:



creaciones artísticas, plásticas, audiovisuales, musicales, literarias, teatrales.

En total han participado 22 centros educativos de la comarca de la Axarquía, 14 del resto de la provincia de Málaga y otros dos invitados de otras provincias andaluzas.

Se han exhibido treinta y cinco proyectos expositivos. Y se han puesto en funcionamiento más de diez talleres de distintas modalidades artísticas para motivar y hacer partícipe al alumnado en las visitas didácticas.

Precisamente, la Profesora de Educación Artística del 3º ciclo de nuestro Centro era la encargada de poner en funcionamiento uno de los talleres: “El falso Grabado” participando en el mismo nuestros alumnos de 6º curso.

Asistimos a la Bienal el pasado 20 de mayo, disfrutando también de los restantes talleres, teatro, escultura: vaciado, grabado, ... y de una visita por la misma.

Esta experiencia ha contado con una particularidad. La unificación de dos Centros de la Fundación y dos Etapas Educativas, Cardenal Herrera Oria 6º de Primaria y Santa Rosa de Lima, 2º de Bachillerato.

Ambos grupos han participado en el taller de “falso grabado”, tras previa coordinación del profesorado, ya que requería trabajo anticipado por parte del alumnado, y en la “Anamorfiosis” presentada por Santa Rosa de Lima.

La Bienal se completó con un ciclo de conferencias impartidas por Ángel Pérez Gómez, Antonio Garrido Moraga y Eugenio Chicano, así como una mesa redonda y actividades artístico-culturales.

Por la mañana ha contado con la visita de aquellos Centros que lo han solicitado y por las tardes, la ha podido visitar el resto de la Comunidad Educativa, así como el público en general, ofertándose en ese periodo

actividades Artístico-culturales y una actividad formativa para el profesorado sobre la importancia del Arte en la formación integral del alumnado.

Como se puede apreciar en la galería de fotos, nuestro alumnado ha disfrutado con la participación en dicha experiencia.

Victoria Márquez

La presente intervención podemos enmarcarla igualmente en el apartado de las técnicas, puesto que, para la participación en la Bienal, fue preciso un trabajo previo en el aula centrado en la explicación e inicio de la técnica el falso grabado

- Noche en Blanco. Colaboración con el MUPAM



Foto. 125, 126, 127, 128, 129 y 130. Proyecto objetivo de estudio: Intervención educación formal / no formal. Docente-artista. Noche en Blanco. Colaboración con el MUPAM

- Nombre. Noche en Blanco. Colaboración con el MUPAM
- Centrado en: Educación formal/no formal. Docente artista
- Producto final: Participación en la Noche en Blanco de Málaga. Obra

colectiva en el MUPAM (Museo Municipal de Málaga)

- Desarrollo.:

- 1º Fase: Motivación.

Se inició explicando al alumnado en qué consistía la Noche en Blanco. Tras ello les leí la carta en la que el MUPAM nos invitaba a participar en una obra colectiva que se iba a realizar con distintos centros de la provincia de Málaga.

Ante el asentimiento de los alumnos/as, procedí a redactar y enviar una circular informativa a la familia en la que se les explicaba en qué consistía la participación y se les solicitaba su colaboración. La temática de la Noche en Blanco era el mar, para lo que se nos solicitaba desde el museo la creación de las escamas de los peces.

- 2º Fase: Desarrollo

Cada alumno/a debía diseñar y realizar en su casa con su familia el mayor número de C.D. al mismo tiempo que se trabajaban en clase.

- 3º Fase: Elaboración del producto final

Terminada la realización de los mismos. Una profesora-artista de otro Centro, Ramos, M.S. el coordinador pedagógico del museo Sánchez, A.S. y yo realizamos la obra colectiva con los C.D. de los distintos centros participantes.

- 4º Fase: Difusión del trabajo. Exposiciones / Evaluación

En este caso, fueron las familias de los alumnos/as los encargados de llevar a sus hijos/as al museo. Transcurrido el evento se visualizaron en clase las fotografías aportadas por el alumnado

- Proyecto Jorge Rando



Foto. 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147 y 148. Proyecto objetivo de estudio: Intervención educación formal / no formal. Docente-artista. Jorge Rando.



- Nombre *Proyecto Jorge Rando*
- Centrado en: Educación formal/no formal. Docente artista
- Producto final: Exposición colectiva inaugurada por el propio artista Jorge Rando. Cuadro colectivo.
- *Descripción del Proyecto.*

- 1º Fase: Motivación.

Se comenzó el proyecto con una visita al museo Jorge Rando en Málaga capital. Introduciendo al alumnado en el expresionismo del pintor malagueño.

- 2º Fase: Desarrollo

Continuamos con una investigación individualizada sobre el pintor. Se inició en el 2º trimestre para coincidir con la Semana Santa e iniciar el estudio de su obra con la serie “la Pasión”. Esta nos sirvió para analizar en gran grupo la pintura expresionista. Transcurrido este estudio realizaron una interpretación sobre esta serie.

Para el siguiente paso nos centramos en los paisajes tomando como base la serie de “horizontes verticales”. Tras su análisis en gran grupo, cada alumno/a buscó un paisaje que le llamase la atención y debían interiorizarlo y realizarlo bajo las características del expresionismo

- 3º Fase: Elaboración del producto final

Tras realizar varios bocetos, cada uno eligió el que deseaba realizar en un lienzo como obra final para la exposición que inauguraría el propio artista Jorge Rando.

Finalizadas las obras se expusieron en el salón de acto, tanto los bocetos como las obras finales de todos los alumnos/as, a la espera del gran día. En la inauguración, Rando estuvo observando detenidamente las distintas obras, mantuvo un debate con los alumnos/as, intercambiaron opiniones, estuvo abierto a las distintas preguntas que le realizaban, e inició con el alumnado un cuadro colectivo de grandes dimensiones. Concluyendo dicho acto con los autógrafos

requeridos.

- 4º Fase: Difusión del trabajo. Exposiciones / Evaluación

El proyecto tuvo difusión mediática, en prensa. El artículo estuvo centrado en la entrevista que me realizaron y en la captura de imágenes de dicho acto.

Finalizado el día, la exposición estuvo abierta a todo el Centro educativo.

Concluido el curso, el maestro Jorge Rando y yo, terminamos el cuadro iniciado con el alumnado.

3.3. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.

La investigación realizada se centra en un estudio de caso llevado a cabo en un Centro de la provincia de Málaga durante 6 años que van desde el curso 20010-2011 hasta el curso 2015-2016

3.3.1. Trabajo de Campo

No podemos olvidar que las técnicas utilizadas para la recolección de información que nos permite describir el fenómeno de estudio, están condicionadas por la naturaleza de la propia investigación. Nos encontramos que, en las investigaciones en Ciencias Sociales, se suelen utilizar la observación de campo, las entrevistas..., pero como nos indica Blumer (1939, p.29, en Plummer, 1989, p.15) "cualquier método de investigación que pueda decirnos algo acerca de la orientación subjetivo de los actores humanos tiene derecho a ser tenido en cuenta por los expertos". Es por ello que, en la presente investigación, a pesar de recaer su peso en la investigación cualitativa, también se han utilizado un instrumento cuantitativo, entendiendo como instrumento el conjunto de medios, el cómo alcanzamos los objetivos y las finalidades de la investigación.

3.3.1.1. Técnicas cuantitativas

Con respecto a los instrumentos **cuantitativos**, los medios de recolección de datos se suelen presentar como procedimientos estandarizados, que tienen su propio poder interno, totalmente independiente de cualquier formulación teórica que haya contribuido a su creación.

Los instrumentos que se les presentan a los estudiantes para recoger información son generalmente de tipo estructurado, como cuestionarios cerrados y test. Y la manera de analizarla resulta de carácter experimental o cuasi-experimental.

La técnica empleada ha sido el **test POMS** utilizado para analizar los estados anímicos de los estudiantes tras la puesta en práctica de una u otra metodología y su repercusión en las restantes asignaturas.

3.3.1.2. Técnicas cualitativas

La Etnografía como modalidad de investigación utiliza múltiples métodos y estrategias. El diseño etnográfico supone una amplia combinación de técnicas y recursos metodológicos; sin embargo, suelen poner mayor énfasis en las estrategias interactivas: la observación participante, las entrevistas formales e informales, los instrumentos diseñados por el investigador/a y el análisis de documentos.

Indicar que, en **lo cualitativo**, como bien nos indica Gimeno y Pérez, (1998, p.126), el principal instrumento a tener presente es el propio docente, “el enfoque interpretativo propone al investigador como principal instrumento de investigación”, puesto que actúa tanto desde dentro de la investigación en la práctica, como desde fuera en el estudio, análisis y búsqueda de soluciones, tanto teóricas como prácticas; construyéndola y dando sentido a la misma.

Las entrevistas son otro pilar importante en este tipo de investigación. Es una técnica muy flexible, capaz de adaptarse a cualquier situación. Es una

comunicación interpersonal establecida entre dos o más personas, entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre el tema propuesto. Su condición oral y verbal requiere el conocimiento de técnicas de comunicación verbal, un guion estructurado y tener una finalidad específica. Al poder captar los gestos, los tonos de voz, los énfasis, etc., nos aporta una importante información sobre el tema y las personas entrevistadas. Son los mismos actores sociales quienes nos proporcionan los datos relativos a sus conductas.

Woods (1987), nos indica que su objetivo es mantener a los participantes hablando de cosas de su interés y cubrir aspectos de importancia para la investigación en la manera que permita a los participantes usar sus propios conceptos y términos. (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992)

Destacar igualmente la utilización del apoyo visual, capturas de imágenes y creaciones artísticas del alumnado. Estas fotografías nos irán ofreciendo una construcción visual del proceso educativo llevado a cabo, iremos obteniendo a través de las misma una mirada del proceso realizado, nos irán mostrando los distintos códigos utilizado en cada proyecto. Con ellas se han buscado la transmisión de los conceptos, la captación de expresiones que reflejan la realidad de las situaciones tanto positivas como negativas, así como la forma de relacionarse entre sus iguales, la narrativa visual.

Indicar que entre las técnicas cualitativas de recolección de datos empleadas podemos citar la observación, tanto la propia como la de observadoras externas, entrevistas, diario de campo, instrumentos de evaluación: rubricas, imágenes fotográficas, análisis de documentos, creaciones artísticas, cuestionarios abiertos.

Para concluir resaltar que, por las características de la investigación, emergente, que se despliega, desarrolla y evoluciona en cascada, por lo que nunca podemos decir que esté completo ni finalizado (Cuba, 1989). Nos basamos en un diseño abierto, por lo que en la investigación se podrá tener presente



cualquier instrumento emergente que precisemos o consideremos importante para el desarrollo y clarificación de la misma

Técnica de Recolección de la Información

Investigación	Técnica	Instrumento	Población	Curso de aplicación
Cuantitativa	Cuestionarios	POMS (valoración del estado de ánimo)	Alumnado preadolescente (3º ciclo de E.P.)	2010-2011
Cualitativa	Cuestionarios abiertos	Cuestionario de elaboración propia	- Alumnado preadolescente (3º ciclo de E.P.) - Padres/madres - Tutores y profesorado de 6º curso (solo durante el curso 2010-2011)	2010-2011 2011-2012 2012-2013 2013-2014 2014-2015
	Entrevistas	- Guion de Entrevistas orales individuales - Guion de entrevistas escritas - Guion de Entrevistas orales grupales - Grabaciones	- Alumnado preadolescente (3º ciclo de E.P.) - Padres/madres - Tutores y profesorado de 6º curso - Miembro del equipo directivo del Centro. - Antiguos alumnos que cursan ESO - Observadoras externas	2014-2015 2015-2016
	Observación participante	- Notas de campo de la investigadora. - Registros textuales y visuales.	- Alumnado preadolescente (3º ciclo de E.P.) - Familiares participantes	2010-2011 2011-2012 2012-2013 2013-2014 2014-2015
	Observación No participante	- Notas de campo de las dos monitoras y de la alumna en prácticas. - Registros textuales y visuales de las dos monitoras y de la alumna en prácticas.	- Alumnado preadolescente (3º ciclo de E.P.) - Familiares participantes - Antiguos alumnos cursando ESO.	2010-2011 2011-2012 2012-2013 2013-2014 2014-2015
	Diario de Campo de la investigadora	Diario de clase Documentos vinculados a los planteamientos pedagógicos de la profesor e investigadora	- Alumnado preadolescente (3º ciclo de E.P.)	2010-2011 2011-2012 2012-2013 2013-2014 2014-2015
	Documentos del alumnado: Redacciones, Autorreflexiones y Trabajos artísticos	Documentos generados por el alumnado en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula.	- Alumnado preadolescente (3º ciclo de E.P.)	2010-2011 2011-2012 2012-2013 2013-2014 2014-2015
	Evaluación del alumnado	Rubricas	- Alumnado preadolescente (3º ciclo de E.P.)	2010-2011 2011-2012 2012-2013 2013-2014 2014-2015
	Fotografías	- Fotografías	- Alumnado preadolescente (3º ciclo de E.P.) - Familiares participantes	2010-2011 2011-2012 2012-2013 2013-2014 2014-2015

Tabal 11. Técnicas de Recolección de datos.

3.3.1.3. Cronograma de aplicación

Por la amplitud del periodo de investigación, me parece importante aclarar que cinco de estos seis años (desde el curso 2010-2011 al curso 2014- 2015) los he dedicado al desarrollo de un extenso trabajo de campo y el último de ellos, (2015-16) sólo al análisis de datos y a la elaboración de informes.

La investigación se inicia con la redacción, presentación y firma de la Directora del Centro del **Documento de Negociación** (Anexo I).

En relación al trabajo de campo, su desarrollo ha estado dividido en tres fases.

1º FASE (2010-2011)

Curso: 2010 – 2011

- Intervención docente: Puesta en marcha del proyecto de innovación, utilizando para ello grupos de control - que continuarán realizando su trabajo a partir de metodologías tradicionales basadas en los libros de textos de la editorial Anaya y grupos experimentales que serán los que participen en el proyecto de innovación:

- Grupo de control: 6º curso, (A, B y C).
- Grupo experimental: 5º curso, (A, B y C)
- Trabajo de campo: Recursos para la recogida de datos (ver tabla Nº 11 “Técnica de Recolección de datos”)

Intervenciones docentes: Proyectos Objeto de estudio	2010/11	Alumnado 3ºciclo (5º curso) Grupo Experimental	Técnicas artísticas	- Partiendo de una temática establecida: del de texto
			- Exposición Acrílico	- Exposición Acrílico - Mondrian. - Miró

Tabal 12. Intervenciones docentes: Proyecto objetivo de estudio. Curso 2010/11

2º FASE (2011-2013)

Superada la primera fase mantuve nuevamente las dos líneas metodológicas, utilizando el libro de texto como recurso educativo, pero esta vez, con la finalidad de descartar la variable del papel del docente y la influencia que pueda ejercer positiva o negativamente ante el alumnado, así como la predisposición ante la asignatura del discente, más que la propia metodología llevada al aula, era yo quien impartía ambas líneas metodológicas, unificando todo el alumnado en un solo grupo experimental. En este sentido, cada actividad realizada divisaba un aspecto significativo, una característica a tener presente en la Educación y sobre todo en la Educación Artística.

Curso: 2011 – 2012

- Intervención docente: Se trabajó con un solo grupo experimental (3º ciclo de E. P.), llevándose a cabo actividades y proyectos centrados en metodología activa, utilizando en momento determinado el libro de texto como principal recurso educativo.
- Trabajo de campo: Recursos para la recogida de datos (ver tabla Nº 11 “Técnica de Recolección de datos”)

Intervenciones docentes: Proyectos Objeto de estudio	2011/12	Alumnado 3ºciclo E.P.	Temas Transvers	Elementos curriculares	Iniciativa alumnado	- Partiendo de una temática establecida: del libro de texto
			- Distintas formas de expresión individual y cooperativa	-El torcal de Antequera	-Ritmos urbanos como expresión artística - Arte y nuevas tecnologías: Creación de un blog	- Mondrian. - Proyecto Miró - Proyecto Las Meninas

Tabal 13. Intervenciones docentes: Proyecto objetivo de estudio. Curso 2011/12

Curso: 2012 - 2013

- Intervención docente: Se trabajó con un solo grupo experimental (3º ciclo de E. P.), llevándose a cabo actividades y proyectos centrados en metodología activa, utilizando en momento determinado el libro de texto como principal recurso educativo.
- Trabajo de campo: Recursos para la recogida de datos (ver tabla Nº 11

“Técnica de Recolección de datos”)

Intervenciones docentes: Proyectos Objeto de estudio	2012/13	Alumnado 3ºciclo E.P.	Elementos curriculares	- Partiendo de una temática establecida: del libro de texto
			-Proyecto Histórico: La Alcazaba de Málaga	- Mondrian - Proyecto Miró - Proyecto Las Meninas

Tabal 14. Intervenciones docentes: Proyecto objetivo de estudio. Curso 2012/13

3º FASE (2013-2015)

Esta tercera fase sienta sus bases en la aplicación de metodologías activas sin la presencia del libro de texto. En esta fase, al igual que en las dos anteriores, cada actividad realizada implicaba un aspecto significativo, una característica a tener presente en la Educación y sobre todo en la Educación Artística.

Curso 2013 - 2014

- Intervención docente: Aplicación didáctica basada en metodologías activas sin la utilización del libro de texto.
- Trabajo de campo: Recursos para la recogida de datos (ver tabla Nº 11 “Técnica de Recolección de datos”)

Intervenciones docentes: Proyectos Objeto de estudio	2013/14	Alumnado 3ºciclo E.P.	Elementos Curriculares	Educación artística: Música, Plástica e historia del arte	Intervención educación formal / no formal. Docente-artista
			- Proyecto Económico: Los sectores econón	- La Danza a través de la Pintura	-Bienal Arte y escuela

Tabal 15. Intervenciones docentes: Proyecto objetivo de estudio. Curso 2013/14

Curso 2014 - 2015

- Intervención docente: Aplicación didáctica basadas en metodologías activas sin la utilización del libro de texto.
- Trabajo de campo: Recursos para la recogida de datos (ver tabla Nº 11 “Técnica de Recolección de datos”)



Intervenciones docentes: Proyectos Objeto de estudio	2014/15	Alumnado 3º ciclo E.P.	Temas Trasversales	Educación artística Música, Plástica e historia del	Intervención educación formal / no formal. Docente-artista
			-Protección Medioambiental, Slogan	-Conocemos, apreciamos y experimentamos el legado artístico	- Noche en Blanco. (Colaboración con el MUPAM) - Proyecto Jorge Rando

Tabal 16. Intervenciones docentes: Proyecto objetivo de estudio. Curso 2014/15

Finalizada esta recogida de información, plasmada en los instrumentos indicados anteriormente, para su correcta organización y análisis objetivo y preciso de los datos, se definieron las Unidades de Muestreo. Entendidas por Andréu (2000 p.13), como “aquellas porciones del universo observado que serán analizadas”

curso	Unidades de Muestreo de la 1º fase		Nª
	alumnado	padres	
2010-11	Cuestionarios grupo control		66
2010-11	Cuestionarios grupo experimental		69
2010-11		Cuestionarios padres grupo control	16
2010-11		Cuestionarios padres grupo experimental	36
	Unidades de Muestreo de la 2º y 3º fase		Nº
	alumnado	padres	
2011-12	Cuestionarios alumnado		142
2011-12		Cuestionarios padres	54
2012-13	Cuestionarios alumnado		137
2012-13		Cuestionarios padres	61
2013-14	Cuestionarios alumnado		140
2013-14		Cuestionarios padres	79
2014-15	Cuestionarios alumnado		136
2014-15		Cuestionarios padres	61
	Autoevaluación alumnado		Por alumno/a participante
2012-12	Cuestionario POMS		97
2014-15	Entrevistas	Entrevistas	46
	Redacciones /autorreflexiones		Por alumno/a participante
FOTOGRAFÍAS			
2010-15	Captura de imágenes realizadas durante el trabajo de campo		3200

Tabla 17. Unidades de Muestreo

Cronograma de aplicación

	1.- Planteamiento de la investigación	2.- Trabajo de campo; recogida de información	Análisis de los datos obtenidos	Elaboración de Informe.
<u>Curso 2010 -11</u>	Diseño del proyecto de investigación.	Investigación-acción A.- En el grupo de control, 6º, trabajarán con metodología tradicional basada en el libro de texto B.- En el grupo experimental, 5º, se aplicará combinación de metodología tradicional y metodologías activas	Análisis de los datos obtenidos	
<u>Curso 2011 -12</u>		Estudio de caso Se trabajará con un solo grupo experimental (3º ciclo de E. P.), llevándose a cabo actividades y proyectos centrados en metodología activa, utilizando en momento determinado el libro de texto como principal recurso educativo.	Análisis de los datos obtenidos	
<u>Curso 2012 -13</u>		Estudio de caso Se trabajará con un solo grupo experimental (3º ciclo de E. P.), llevándose a cabo actividades y proyectos centrados en metodología activa, utilizando en momento determinado el libro de texto como principal recurso educativo.	Análisis de los datos obtenidos	
<u>Curso 2013 -14</u>		Estudio de caso Aplicación didáctica basada en metodologías activas sin libro de texto	Análisis de los datos obtenidos	
<u>Curso 2014 -15</u>		Estudio de caso Aplicación didáctica basada en metodologías activas sin libro de texto	Análisis de los datos obtenidos	Elaboración de informe
<u>Curso 2015 -16</u>			Análisis de los datos obtenidos	Estudio y análisis de los resultados Elaboración y divulgación del Informe

Tabla 18. Cronograma



3.3.2. Análisis de datos. Reflexión e interpretación inicial y categorización de la Información

Finalizado el trabajo de campo procederé al análisis de toda la información recabada. Para ello, propongo un modelo mixto que combina la investigación cualitativa y la investigación basadas en las artes (Hernández, 2008; Marín, 2011).

Teniendo presente, como ya indiqué anteriormente, que me baso en una investigación multimétodo centrada en el Estudio de Caso y las Metodologías Artísticas de Investigación focalizada en las fotografías y en las propias creaciones del alumnado, para realizar el análisis de los datos recopilados he partido, en un principio, de la técnica de Análisis de Contenidos Temáticos, permitiéndome clasificar los datos según su significado.

Esta técnica se centra en la lectura, bien textual bien visual, como instrumento de análisis de información. Dicha lectura debe realizarse siguiendo el método científico, por lo que debe ser objetiva, replicable, sistemática y válida. La Técnica de Análisis de Datos combina intrínsecamente la observación y producción de datos y la interpretación o análisis de los mismos.

Utilizo palabras de Andréu (2000), para definir este procedimiento:

Quizás la definición de Laurence Bardin (1996, p. 32) puede englobar todas las definiciones vistas hasta ahora conceptualizando el término “análisis de contenido” como “el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes. (Andréu, 2000, p. 3).

El Análisis de Contenido también recibe el nombre de Análisis Categorical temático, ya que estamos construyendo categorías y dimensiones que ordenan el

análisis en torno a lo que los sujetos indican como su percepción de lo que se les ha consultado, dando respuesta empírica al estudio planteado.

Entendiendo las categorías como las “casillas” en las que se ordenan y clasifican el contenido. Hernández (1994)

Centrándonos en el análisis de contenidos cualitativo, lo podemos definir como

un nuevo marco de aproximación empírica, como un método de análisis controlado del proceso de comunicación entre el texto y el contexto, estableciendo un conjunto de reglas de análisis, paso a paso, que les separe de ciertas precipitaciones cuantificadoras. Básicamente el análisis de contenido cualitativo quiere conservar las ventajas del análisis de contenido cuantitativo profundizando en la interacción de los textos previamente clasificados. (Andrèu, 2000, p. 23-24)

Siguiendo al mismo autor, estas ventajas serían:

- Análisis del material dentro de un modelo de comunicación.
- El material que es analizado crea reglas y procedimientos propios de análisis que permiten obtener unidades de análisis más interpretables.
- La investigación e interpretación del texto generan categorías revisadas mediante procesos de “feedback”, construyendo las ideas fundamentales del investigador, dilucidando los focos temáticos de la investigación.
- Los procedimientos de control de calidad, criterios de fiabilidad y validez, permiten comparar mediante triangulación los resultados mejorando la subjetividad de los análisis cualitativos.

Las categorías se pueden desarrollar de forma deductiva, inductiva o bien mixta (Andrèu, 2000). En el presente caso, al centrarme en el proceso de análisis

de contenidos cualitativos las categorías y subcategorías se desarrollarán a partir de la interpretación de los textos e imágenes.

La elección de las Categorías está instaurada por las hipótesis y los centros de interés iniciales cuya definición final, bien sea deductiva o inductivamente, se debe realizar ajustándose a una serie de reglas básicas. En la presente investigación me centraré en las reglas definidas por Olabuenaga (1996, p. 205-206), las cuales permitirán obtener categorías objetivas y representativas del estudio:

- Cada serie de categorías ha de construirse de acuerdo con un criterio único.
- Cada serie de categorías ha de ser exhaustiva.
- Las categorías de cada serie han de ser mutuamente excluyentes.
- Las categorías tienen que ser significativas.
- Las categorías tienen que ser claras.
- Deben de ser replicables.
- Por último, las categorías también se diferencian según los niveles de análisis posteriores, es decir: Las categorías son nominales cuando su única función es clasificar; son ordinales cuando se clasifican y además se ordenan siguiendo un orden establecido y pueden seguir un nivel de medición de intervalos.

3.3.2.1. Determinación de las Reglas de Codificación: unidades mínimas de análisis

Esta etapa ha estado centrada en tratar el material recopilado, es decir, en codificarlo. Entendiendo la codificación como el proceso por el que los datos brutos del texto se transformarán en unidades de registro, permitiendo la descripción precisa de la realidad estudiada. (Hostil, 1969 citado en Andrèu, 2000, p. 14)



Considerando lo indicado, esta transformación o codificación se han llevado a cabo estableciendo **unidades mínimas de análisis**, las cuales permitieron determinar la frecuencia de aparición de cada frase dentro de un texto.

Se considera frecuencia a la regla de recuento que nos permite seleccionar la medida más utilizada, permitiéndonos determinar la importancia de una unidad de registro de acuerdo a su frecuencia de aparición dentro del contenido analizado.

Revisadas las respuestas de los cuestionarios y de los encuestados, se determinaron las siguientes unidades o frases mínimas de análisis relacionadas con el concepto de arte y de Educación Artística:

1. Se considera importante el arte en nuestra sociedad
2. Se considera la E.A. importante en el currículum de E.P.
3. Dentro de la E.A. se le da más importancia a la Música que a la Plástica
4. El horario se considera el adecuado.
5. Se respeta el horario en la práctica
6. Educar en el emprendimiento implica educar en la creatividad
7. La E.A impulsa al cambio y la búsqueda de nuevas soluciones ante los conflictos o tareas
8. El concepto de emprendedor está ligado con el de innovación y riesgo
9. El arte precisa de un conocimiento técnico
10. El arte permite brotar los sentimientos y pensamientos
11. El arte como lenguaje comunicador
12. El acto creativo precisa de un proceso previo de percepción e interpretación de lo percibido y de las sensaciones concebidas
13. Desarrollar la capacidad de Percibir y Crear implica un proceso cognitivo
14. Enseñanza centrada en la Transmisión de Contenidos
15. Aprendizaje Pasivo y Memorístico
16. Clases Inflexibles. Todo organizado y sistematizado
17. Pérdida de Motivación
18. Investigación



19. Clases flexibles
20. Proceso creativo y por lo tanto activo y vivo.
21. Opiniones compartidas y consensuadas
22. Interacción Cara a Cara
23. Responsabilidad Individual/Grupal
24. Habilidades Inherentes a Pequeños Grupos
25. Motivación por conocer y experimentar
26. Escucha Activa
27. Agrupamientos flexibles, individual / grupal
28. Actividades individuales
29. Actividades grupales
30. Actividades de Inicio, desarrollo y finales
31. Exposiciones
32. Evaluación de los Resultados y del Proceso
33. Autoevaluación como proceso metacognitivo
34. Coevaluación
35. Monotonía
36. mimesis
37. Falta de creatividad
38. Falta de motivación
39. Acorde con la sociedad
40. Mayor número de fuentes de información
41. Intercambios de recursos
42. Papel activo
43. Transmisión de conocimientos
44. Colaboración familia. Escuela
45. Conocimientos artísticos y pedagógicos del docente
46. La empatía favorece la predisposición del alumnado hacia el trabajo
47. Agente motivador
48. Identidad
49. Auto-Conciencia positiva y negativa
50. Auto-Control
51. Interdependencia Positiva

52. La Motivación como base de aprendizaje
53. Favorece la motivación intrínseca
54. Actitud positiva
55. Habilidades en las Relaciones
56. Empatía
57. Toma de Decisiones Responsables
58. Pensamiento positivo
59. Responsabilidad individual y grupal
60. Conciencia Social
61. Toma de Perspectiva
62. Pensamiento Constructivo y Alternativa
63. Desarrollo de las 8 inteligencias que posee el individuo
64. Desarrollo de la metacognición. Reflexionar para aprender
65. Autonomía emocional

3.3.2.2. Focos temáticos de investigación: Centros de Interés y Definición de las Categorías iniciales

Los Centros de Interés fueron apriorísticos, puesto que se definieron en el diseño de la investigación de forma previa al trabajo de campo, permitiéndome enfocar el proceso de recogida de datos y el posterior análisis de la información hacia aquello que, en principio, interesaba conocer en relación a los objetivos declarados. Además, fueron de carácter nominal ya que su única función fue clasificar la información analizada.

La presente investigación está cimentada en tres Centros de Intereses iniciales

- Centro de Interés 1. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA PRE-ADOLESCENCIA
- Centro de Interés 2. METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APENDIZAJE EN E.A.: Enseñanza Académica Tradicional versus Enseñanza Académica Activa

- Centro de Interés 3. CAUSAS DEL PROCESO QUE SUBSTENAN LA NECESIDAD DE UN CAMBIO METODOLÓGICO

Partiendo de estos tres Centros de Interés, con la finalidad de analizar las reflexiones efectuadas por los alumnos/as, y padres/madres, sobre las aplicaciones metodológicas llevadas en las aulas, se procedió a obtener las principales categorías, para posteriormente estudiar las categorías emergentes de cada una de ellas y obtener las Sub-Categorías. Se han establecido 7 categorías y sus correspondientes sub-categorías, a tener presente a la hora de realizar el análisis de los datos.

Ateniéndome a lo indicado se determinaron las siguientes Categorías para el presente análisis:

CENTROS DE INTERÉS INICIALES Y CATEGORÍAS

CENTROS DE INTERÉS INICIALES Y CATEGORÍAS	
Centro de interés 1	LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA PRE-ADOLESCENCIA
Centro de interés	CATEGORIAS
Centro de interés (C.I.) 1 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA PRE-ADOLESCENCIA	C.I. 1.a. 1º. Categoría: C.1.1. Importancia de la E. A.
	C.I. 1. b. 2º. Categoría: C.2.1. Creatividad
Centro de interés 2	METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN E. A.
Centro de interés	CATEGORIAS
Centro de interés (C.I.) 2 METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN E.A. Enseñanza académica tradicional versus Enseñanza académica activa	C.I. 2.a. 3º. Categoría: C.3.2. Metodologías utilizadas e E.A.
	C.I. 2.b. 4º. Categoría: C.4.2. Recursos, herramientas metodológicas
	C.I. 2.c. 5º. Categoría: C.5.2. Intervención docente / discente
Centro de interés 3	CAUSAS DEL PROCESO QUE SUBSTENAN LA NECESIDAD DE UN CAMBIO METODOLÓGICO
Centro de interés	CATEGORIAS
Centro de interés (C.I.) 3 CAUSAS DEL PROCESO QUE SUSTENAN LA NECESIDAD DE UN CAMBIO METODOLÓGICO	C.I. 3.a. 6º Categoría: C.6.3. Educación positiva
	C.I. 3.b. 7º Categoría: C.7.3. Desarrollo de las capacidades cognitivas y artísticas

Tabla 19. Esquema sintetizador de los Centros de Interés iniciales y Categorías de estudio



3.3.2.3. Definición de Sub-Categorías

En relación a las Sub-Categorías determinadas, algunas de ellas, también fueron apriorísticas en la medida en que están relacionadas con los centros de interés iniciales, ya que al igual que las categorías, generan el sustento de la investigación. Otras fueron emergentes, puesto que durante el análisis de las reflexiones de los alumnos/as fueron surgiendo nuevas sub-categorías, incorporándolas al estudio.

Para las determinaciones de las Sub-Categorías establecidas para cada Categoría de análisis, atendiendo ante todo a la naturaleza de la propia Sub-categoría, he tenido presente los niveles deductivos de estas, centrándome para ello en los aportes literarios de diversos autores, expuesto en el marco teórico, capítulo II, pero sobre todo el análisis de los datos a nivel inductivo de las mismas.

CATEGORIAS Y SUB-CATEGORÍAS

CENTROS DE INTERÉS INICIALES Y CATEGORÍAS		
Centro de interés 1 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA PRE-ADOLESCENCIA		
Centro de interés	CATEGORIAS	Sub-Categorías
Centro de interés (C.I.) 1 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA PRE-ADOLESCENCIA	C.I. 1.a. 1º. Categoría C.1.1. Importancia de la E. A.	S-C.1-1.1 Importancia del arte
		S-C.2-1.1. Importancia de la Educación Plástica
		S-C.3-1.1. horario dedicado a E.A.
	C.I. 1.b 2º. Categoría C.2.1. Creatividad	S-C.4-2.1. Emprendimiento y creatividad
		S-C.5-2.1. Creación artística
		S-C.6-2.1. Percepción y creación
Centro de interés 2 METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN E.A.:		
Centro de interés	CATEGORIAS	Sub-Categorías
Centro de interés (C.I.) 2 METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN E.A.: Enseñanza académica tradicional versus Enseñanza académica activa	C.I. 2.a. 3º. Categoría C.3.2. Metodologías utilizadas En E.A.	S-C.7-3.2. Metodologías didácticas tradicional
		S-C.8-3.2. Metodologías activas
		S-C.9-3.2. Trabajo cooperativo
		S-C.10-3.2. Trabajo por proyecto
		S-C.11-3.2. Actividades
		S-C.12-3.2. Evaluación
	C.I. 2.b. 4º. Categoría C.4.2. Recursos, herramientas metodológicas	S-C.13-4.2. El libro de texto o cuaderno de actividades
		S-C.14-4.2. Nuevos recursos educativos
	C.I. 2.c. 5º. Categoría C.5.2. Intervención docente / discente	S-C.15-5.2. Rol docente / discente
		S-C.16-5.2. Conocimientos artísticos
		S-C.17-5.2. Relación discente docente Empatía profesor-alumno
		S-C.18-5.2. Clima de trabajo. Importancia relaciones humanas y de la atmósfera creada



Centro de interés 3 CAUSAS DEL PROCESO QUE SUBSTENTAN LA NECESIDAD DE UN CAMBIO METODOLÓGICO		
Centro de interés	CATEGORIAS	Sub-Categorías
Centro de interés (C.I.) 3 CAUSAS DEL PROCESO QUE SUSTENTAN LA NECESIDAD DE UN CAMBIO METODOLÓGICO	C.I. 3.a 6º Categoría C.6.3. Educación positiva	S-C.19-6.3. Autoconcepto y autoestima
		S-C.20-6.3. Motivación
	C.I. 3.b 7º Categoría C.7.3. Desarrollo de las capacidades cognitivas y artísticas	S-C.21-6.3. Pensamiento crítico
		S-C.22-6.3. Aprendizaje significativo, funcional
		S-C.23-7.3. Inteligencias múltiples
		S-C.24-7.3 Metacognición
		S-C.25-7.3 Inteligencia emocional

Tabla 20. Esquema sintetizador de las Categorías y subcategorías de estudio

3.3.2.4. Triangulación de datos: Definición de categorías definitivas

Finalizado el trabajo de campo, dediqué el tiempo necesario para el análisis y triangulación de todos los datos obtenidos, con la finalidad de ordenarlos e interpretarlos, y de atribuir un significado y un sentido a los hechos:

Realicé, por una parte, una triangulación o confrontación de las diferentes fuentes de datos, con el objetivo de verificar los distintos informantes, tanto en espacio como en tiempo vivido. Al igual que una triangulación metodológica para analizar si los distintos métodos arrojan semejanzas o diferencias en los datos obtenidos. Estudiando un mismo fenómeno desde diversos acercamientos metodológicos para dilucidar las distintas partes y buscar la totalidad, analizando las razones por la que ambas metodologías arrojan datos semejantes o contradictorios

En suma, se busca la concordancia o discrepancia entre las distintas fuentes, el análisis y la síntesis de los datos para poder elaborar el informe.

Presentadas las categorías, expuesto el marco teórico en el capítulo II y analizados los datos obtenidos, se procederá a la definición inductiva de las mismas



A continuación, se expone la justificación de las categorías y subcategorías obtenidas del análisis, con el propósito de dar a conocer qué se entiende por cada una de ellas, ante los efectos de la presente investigación.

CATEGORÍAS. SUB-CATEGORÍAS, UNIDADES MÍNIMAS DE ANÁLISIS Y JUSTIFICACIÓN

CATEGORÍAS. SUB-CATEGORÍAS, UNIDADES MÍNIMAS DE ANÁLISIS Y JUSTIFICACIÓN			
Centro de Interés 1 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA PRE-ADOLESCENCIA			
CATEGORÍAS	Sub-Categorías	Unidades mínimas de Análisis	Justificación. Centrada en los datos obtenidos de los distintos instrumentos.
C.1.1. Importancia de la E. A.	S-C.1-1.1 Importancia del arte	Se considera importante el arte en nuestra sociedad	Condicionará el concepto que se tenga de arte a la hora de valorar la E.A
	S-C.2-1.1. Importancia de la Educación Plástica	Se considera la E.A. importante en el currículum de E.P.	Se considera una asignatura secundaria sin importa quién ni cómo se imparta
		Dentro de la E.A. se le da más importancia a la Música que a la Plástica	La música tiene mayor reconocimiento social
	S-C.3-1.1. horario dedicado a E.A.	Se considera el horario el adecuado.	Cada vez se está reduciendo más el horario dedicado a E.A., demostrando la falta de importancia en el currículum.
		Se respeta el horario en la práctica	En la práctica educativa suele ser más importante terminar las asignaturas instrumentales, restándole el poco horario que de por sí tienen a la E.A.
C.2.1 Creatividad	S-C.4-2.1. Emprendimiento y creatividad	Educación en el emprendimiento implica educar en la creatividad	La competencia emprendedora se asienta en el desarrollo creativo del individuo
		La E.A impulsa al cambio y la búsqueda de nuevas soluciones ante los conflictos o tareas	identifica una oportunidad y organiza los recursos necesarios para llevarla a cabo
		El concepto de emprendedor está ligado con el de innovación y riesgo	El poder dar ese salto a lo novedoso implica ser una persona creativa, implica un carácter decisivo que crea en sus ideas y que sea capaz de llevarlas a cabo, de encontrar el modo de realizarlas
	S-C.5-2.1. Creación artística	El arte precisa de un conocimiento técnico para su creación	El artista debe conocer el material para utilizarlo correctamente obteniendo el máximo partido de los mismos, utilizándolos con la finalidad deseada.
		El arte permite brotar los sentimientos y pensamientos	El proceso creativo de una obra de arte, es muy personal, está relacionado con los sentimientos sublimes que el hombre inherentemente posee y ha desarrollado en su interior.
		El arte como lenguaje comunicador	El arte nos permite el desarrollo de la comunicación plástica, percibiendo lo que el artista quiere transmitirnos.



C.2.1 Creatividad	S-C.6-2.1. Percepción y creación	El acto creativo precisa de un proceso previo de percepción e interpretación de lo percibido y de las sensaciones concebidas	El trabajar con el alumnado la percepción y su interpretación, así como las sensaciones producidas, favorece su autoconcepto y con ello se refuerza el acto creativo del mismo La <i>percepción</i> incluye la <i>interpretación</i> de esas sensaciones, dándoles significado y <i>organización</i> (Matlin y Foley 1996).
		Desarrollar la capacidad de Percibir y Crear implica un proceso cognitivo	La E.A. precisa de una organización, una asimilación y un análisis de la realidad, implicando dicho proceso estructuras tanto sensoriales como cognitivas La organización, interpretación, <i>análisis</i> e <i>integración</i> de los estímulos, implica la actividad no sólo de nuestros órganos sensoriales, sino también de nuestro <i>cerebro</i> (Feldman, 1999).
Centro de Interés 2 METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN E.A.:			
CATEGORIAS	Sub-Categorías	Unidades mínimas de Análisis	Justificación. Centrada en comentarios obtenidos de los cuestionarios del alumnado y padres
C.3.2. Metodologías utilizadas e E.A.	S-C.7-3.2. Metodologías didácticas tradicional	Enseñanza centrada en la Transmisión de Contenidos	Centrada en la transmisión y recepción de contenidos
		Aprendizaje Pasivo y Memorístico	Se trabaja sólo bajo las directrices del profesor, implicando pasividad y dominio de la disciplina por parte del profesor.
		Clases Inflexibles. Todo organizado y sistematizado	Sólo se debate y realiza lo indicado por el profesor. Se trabaja sin desviarse de lo indicado
		Pérdida de Motivación	Las tareas son realizadas por que sí, sin una razón de ser sin interés por parte del alumnado...
	S-C.8-3.2. Metodologías activas	Investigación	Búsqueda personal del aprendizaje, mejor adquisición de los conocimientos
		Clases flexibles	El proceso del trabajo es abierto según demanda del mismo
		proceso creativo y por lo tanto activo y vivo.	El aprendizaje activo implica un proceso investigador, innovador, y por consiguiente creativo
	S-C.9-3.2. Trabajo cooperativo	Opiniones compartidas y consensuadas	Facilita el sentimiento de libre expresión de los miembros del grupo para exponer los diferentes puntos de vista
		Interacción Cara a Cara	Favorece la sinergia grupal en la consecución de metas colectivas
		Responsabilidad Individual/Grupal	Facilita la toma de conciencia de los pros y los contras de las decisiones que el equipo tome. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y sociocentrismo natural del ser humano. (Paul y Elder s.f. p.4)
		Habilidades Inherentes a Pequeños Grupos	Favorece el establecimiento de vínculos entre los miembros del equipo
	S-C.10-3.2. Trabajo por proyecto	Escucha Activa	Favorece el consenso grupal de las decisiones a tomar para la realización del trabajo del día a día
		Agrupamientos flexibles individual / grupal	Permite trabajar individual y grupalmente para la consecución de una meta grupal o un producto final

C.3.2. Metodologías utilizadas e E.A.	S-C.11-3.2. Actividades	Actividades Individuales	Favorecen el desarrollo personal
		Actividades grupales	Fortalece la tolerancia de ideas y puntos de vistas diferentes entre los miembros del equipo
		Actividades de Inicio, desarrollo y finales.	Favorece la organización espacio-tiempo, así como el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo del alumnado.
		Expositivas	Desarrollo de habilidades sociales y destrezas expositivas, corporales, técnicas y lingüísticas.
		Evaluación de los Resultados y del Proceso	Facilita la reflexión sobre el trabajo realizado
	S-C.12-3.2. Evaluación	Autoevaluación como proceso metacognitivo	Permite la retroalimentación individual y valoración propia en mira a la mejora personal.
		Coevaluación	Potencia el diálogo reflexivo, ayuda a escuchar con empatía los argumentos de los compañeros/as y facilita la comprensión de los diferentes puntos de vistas.
		Monotonía	LA utilización del libro de texto genera en el alumnado una falta de motivación Al tener que realizarlo igual al modelo conlleva falta de autoestima, creatividad y motivación, impide la libre expresión y con ello el desarrollo creativo.
C.4.2. Recursos, herramientas metodológicas	S-C.13-4.2 El libro de texto o cuaderno de actividades	mimesis	LA utilización del libro de texto genera en el alumnado una falta de motivación Al tener que realizarlo igual al modelo conlleva falta de autoestima, creatividad y motivación, impide la libre expresión y con ello el desarrollo creativo. Estamos insertos en una sociedad tecnológica, por lo que se precisa el uso de materiales acorde con la realidad en la que viven
		Falta de creatividad	
		Falta de motivación	
		Acorde con la sociedad.	
	S-C.14-4.2. Nuevos Recursos educativos	Mayor número de fuentes de información	El contar con nuevos recursos informativos en las aulas aumenta el número de las mismas y el interés por investigar del alumnado
		Intercambios de recursos	Permiten intercambio de recursos, materiales e información entre el grupo, enriqueciendo la información y con ello el conocimiento
		Papel activo	En las metodologías activas, se precisa de un papel activo del alumnado para que sea participe de su propio conocimiento, en contraposición con el papel pasivo de la metodología tradicional
C.5.2. Intervención docente / discente	S-C.15-5.2. Rol docente / discente	Transmisión de conocimientos	La transmisión de conocimientos debe ser bidireccional, no unidireccional.
		Colaboración familia. Escuela	Para que el desarrollo pleno del individuo sea real se precisa de buena relación y coordinación familia - escuela. Ambas deben ir en la misma línea.
	S-C.16-5.2. Conocimientos artísticos	Conocimientos artísticos y pedagógicos del docente	Los conocimientos que el docente tenga del arte y de la metodología artística, condicionará el proceso de enseñanza-aprendizaje
	S-C.17-5.2. Relación discente docente Empatía profesor-alumno	La empatía favorece la predisposición del alumnado hacia el trabajo	Crear en el aula una buena atmósfera facilitará un clima de trabajo adecuado considerándolo como agente motivador y facilitador de aprendizaje
		Agente motivador	Las buenas relaciones en el aula son facilitadoras de buen ambiente. El profesor puede servirle al niño/a como impulso o agente motivador

C.5.2. Intervención docente / discente	S-C.18-5.2. Clima de trabajo. Importancia relaciones humanas y de la atmósfera creada.	Habilidades en las Relaciones	Las habilidades sociales favorecen las buenas relaciones y por lo tanto generan buen clima de trabajo.
		Empatía	La empatía social permite una buena relación con los compañeros
		Empatía	La empatía social permite una buena relación con los compañeros
Centro de Interés 3 CAUSAS DEL PROCESO QUE SUBSTENAN LA NECESIDAD DE UN CAMBIO METODOLÓGICO			
CATEGORIAS	Sub-Categorías	Unidades mínimas de Análisis	Justificación. Centrada en comentarios obtenidos de los cuestionarios del alumnado y padres
C.6.3. Educación positiva	S-C.19-6.3. Autoconcepto y autoestima	Identidad	Permite reconocer las debilidades y fortalezas, para superarlas o mantenerlas promoviendo la aceptación y apoyo tanto individual como grupal.
		Auto-Conciencia positiva y negativa	Permite responsabilizarse de las decisiones tomadas tanto individualmente como en equipo
		Auto-Control	Permite valorar el propio esfuerzo y la constancia
		Interdependencia Positiva.	Ayuda a superarse adaptándose a las situaciones
	S-C.20-6.3. Motivación	La Motivación como base de aprendizaje	La motivación es necesaria, como punto de partida, para que cualquier actividad resulte exitosa. Debemos partir de la motivación como motor de producción
		Favorece la motivación intrínseca	Debemos favorecer la motivación intrínseca del alumnado como motor del aprendizaje para la consecución de las metas marcadas
		Actitud positiva	Fomentar la actitud positiva ante las dificultades que se susciten en el proceso del trabajo para favorecer el desarrollo integral.
	S-C.21-6.3. Pensamiento crítico	Toma de Decisiones Responsables	Ser responsable en la toma de decisiones, permite considerar los puntos de vistas de los demás, entendiendo la diversidad de opiniones, relacionándolos y coordinándolos.
		Pensamiento positivo	Enfatiza los aspectos positivos de las vivencias consiguiendo que aquellas tareas no deseadas se realicen de la mejor forma posible, desde una mirada positivista.
		Responsabilidad individual y grupal	La responsabilidad, tanto individual como la grupal, va a implicar una comunicación efectiva, al mismo tiempo que desarrollará habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y sociocentrismo natural del ser humano.
		Conciencia Social	Capacidad de individuos, grupos u organizaciones sociales de percibir realidades circundantes que requieren atención, con la intención de reflexionar sobre ellas en la medida de lo posible y en algunos casos, de actuar con la finalidad de transformarlas.
		Toma de Perspectiva	Tratar de entender las motivaciones del otro sin que nos olvidemos de nuestras propias necesidades, ayudando a negociar y a llegar a acuerdos.



C.6.3. Educación positiva	S-C.22-6.3. Aprendizaje significativo, funcional	Pensamiento Constructivo y Alternativo	“Desde la teoría cognitivo-experiencial (CEST, Epstein, 1994, 1998), se distinguen dos tipos de inteligencia, la racional y la experiencial. Dicha inteligencia experiencial Epstein la equipara al pensamiento constructivo y comprende a su vez la inteligencia emocional, social y práctica, refiriéndonos así a las capacidades que permiten a las personas relacionarse con los demás de forma efectiva y satisfactoria, solucionar problemas interpersonales y afrontar los problemas de la vida cotidiana (Contreras, Barbosa y Espinoza, 2010)”. En Torrijos, P y Pérez, N (s.f.) Contribuye a aceptar que las valoraciones personales se pueden modificar ante la presencia de nuevos datos
C.7.3. desarrollo de las capacidades cognitivas	S-C.23-7.3. Inteligencias múltiples	Desarrollo de las 8 inteligencia que posee el individuo	Inteligencia Lingüística, espacial, lógico-matemática, musical, corporal y cinestésica, intrapersonal, interpersonal
	S-C.24-7.3 Metacognición	Desarrollo de la metacognición. Reflexionar para aprender	Capacidad de autorregular nuestro propio aprendizaje. De Reflexionar sobre lo realizado, sobre los pros y los contras para consolidar el aprendizaje realizado.
	S-C.25-7.3 Inteligencia emocional	Autonomía emocional	La autonomía emocional se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones sociales con otras personas. Requiere una buena autoestima, una automotivación y una actitud positiva.

Tabla 21. Categorías, Sub-categorías, unidades mínimas de análisis y justificación

3.3.2.5. Estructuración de los datos.

Partiendo del avance realizado en el estudio del análisis de los datos no estructurados en la triangulación, en la presente fase, haciendo uso de lo arrojado y centrándome en las categorías, le he dado estructura a los datos, comprendiéndolos e interpretándolos. He construido mi propio análisis y he sentado las bases para la elaboración del informe

3.3.4. Elaboración de informes

Tras estructurar los datos, atendiendo a la naturaleza de la investigación, crearé un informe mixto, textual y visual, en el que ambos discursos cuenten con contenidos propios, argumentando cada categoría definida en las anteriores fases, para facilitar la interpretación de los hechos investigados.

3.3.5. Negociación final

Para concluir el proceso de investigación desde la perspectiva del Estudio de Casos, someteré el informe elaborado a la valoración de los participantes, para contrastar la veracidad de los datos desde la perspectiva de autoidentificación de los propios participantes del caso. Modificando si fuese preciso aquellos aspectos indicados.





CAPITULO IV: INFORME



CAPITULO IV: INFORME

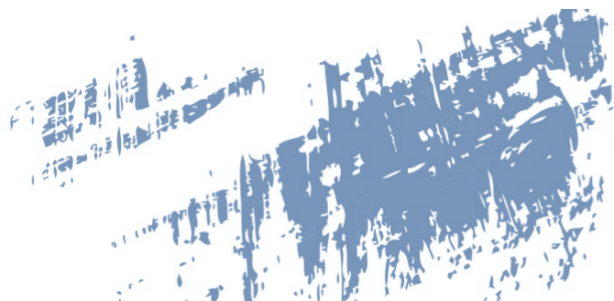
En el presente capítulo, me centraré en la manipulación de los datos obtenidos durante el trabajo de campo, con la finalidad de reconstruir lo acontecido en esta investigación. Las categorías elaboradas, que definen la estructura de este capítulo, permitirán inferir, entendiendo por inferir “deducir lo que hay en los textos” (Andréu, 2000. p.19), de forma objetiva, lo que los distintos participantes han transmitido; para redactar un informe, lo más fiel posible a su experiencia, presentándolo lo más sistemático, completo y organizado posible y así poder relatar los resultados obtenidos, dilucidando la consecución de los objetivos y por lo tanto la confirmación o no de las **hipótesis planteadas**.

1. La puesta en práctica de metodologías activas en la Educación Artística en las aulas con alumnado preadolescente, en contraposición al uso del libro de texto, como única o principal herramienta metodológica o material curricular, descontextualizado y elaborado por las editoriales, conlleva una mayor motivación y beneficios en el desarrollo cognitivo y artístico del alumnado.

2. Las intervenciones docentes centradas en metodologías activas, y su puesta en práctica en un ambiente adecuado, así como el cambio de roles del docente y discente en Educación Plástica Visual, mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje de los preadolescentes, suscitando en ellos la motivación precisa para desarrollar la competencia de aprender a aprender, reforzando su autoconcepto, facilitando la construcción de un conocimiento interdisciplinar no fragmentado.

Estas hipótesis, como indiqué en el capítulo anterior, me ayudaron a focalizar los **Centros de Intereses Iniciales**, guías del presente informe:

- 1º Centro de Interés: La Educación Artística en la pre-adolescencia
- 2º Centro de Interés: Las metodologías de enseñanza-aprendizaje en E.A.: Enseñanza académica tradicional versus Enseñanza académica activa
- 3º Centro de Interés: Causas del proceso que sustenta la necesidad de



un cambio metodológico.

Para llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos durante el trabajo de campo, he estudiado por separado la información que emana de los distintos instrumentos indicados en el capítulo anterior: encuestas, cuestionarios, anotaciones fotografías, textos, etc., para posteriormente poder llevar a cabo la triangulación de los mismos bajo el prisma de las categorías estudiadas.

De igual forma he tenido presente los mensajes o informaciones emitidas por los distintos estamentos que intervienen en la presente investigación: alumnado, profesorado, padres, observadores externos y la propia docente-investigadora.

Con la finalidad de clarificar la procedencia de los datos y sujetos referenciados en el presente informe, expondré a continuación una relación de los códigos utilizados para ello.

Cp/m: Cuestionario padre/madre

Co/a: Cuestionario alumno/a

(6º curso 2010-11 Cp/m): Cuestionario grupo control padre/madre

(6º curso 2010-11 Co/a): Cuestionario grupo control alumnos/as

(5º curso 2010-11 Cp/m): Cuestionario grupo experimental padre/madre

(5º curso 2010-11 Co/a): Cuestionario grupo experimental alumnos/as

(2011-12 Cp/m): Cuestionario padres/madres curso 2011-12

(2011-12 Co/a): Cuestionario alumno/a curso 2011-12

(2012-13 Cp/m): Cuestionario padres/madres curso 2012-13

(2012-13 Co/a): Cuestionario alumno/a curso 2012-13

(2013-14 Cp/m): Cuestionario padres/madres curso 2013-14

(2013-14 Co/a): Cuestionario alumno/a curso 2013-14

(2014-15 Cp/m): Cuestionario padres/madres curso 2014-15

(2014-15 Co/a): Cuestionario alumno/a curso 2014-15

E.(nº) P/M: Entrevista padre/madre

E.P.(nº): Entrevista Profesor/a

E.P.G.C.(nº): Entrevistas Profesora Grupo Control

E.O.E. (nº): Entrevista observadora externa.

E. Nº (nº): Entrevistas alumnos/as 3º ciclo de Educación Primaria.

E. Nº (nº) E: Entrevistas antiguos alumnos E.S.O.

E. J.R.: Entrevista Jorge Rando.

D.C.: Diario de clase.

Gráfica (Cp/m): Gráfica roja. Gráfica perteneciente al cuestionario padres/madres

Gráfica (Co/a): Gráfica azul. Gráfica perteneciente al cuestionario alumnos/alumnas.

Imagen (nº) M.T.: Fotografías. Metodología Tradicional

Imagen (nº) M.A.: Imagen Metodología Activa

C. E. P.J.R. (nº): Cuestionario evaluación proyecto Jorge Rando.

4.1. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA PRE-ADOLESCENCIA

4.1.1. Importancia de la Educación Artística.

Para el estudio de ese primer apartado, por su propia naturaleza, partiré de la opinión directa de los sujetos que intervienen en la investigación, del análisis y valoración de los cuestionarios y las entrevistas, dilucidando si las nuevas experiencias artísticas de los preadolescentes, basadas en intervenciones metodológicas activas, suscitan en el alumnado y en sus correspondientes familias un cambio conceptual respecto a la importancia del arte y la E. A.

A lo largo de los cinco años, se aprecia unanimidad entre los padres del alumnado de 3º ciclo de Educación Primaria que, en su mayoría, opinan que el **arte es importante**



Gráfica 1- ¿Considera q el arte es importante para el desarrollo (13-14) padres/madres (Cp/m)

Coinciden en que el arte es: *“Si..., es la mejor manera de expresar los sentimientos, incluso más que las palabras.”* (curso 2010-11 Cp/m). A este respecto solo discrepan 2 sujetos uno en el curso 2010-11 y otro en el 2012-13.

Cuando se les pregunta sobre la importancia que tiene la E. A. en el currículum formativo de su hijo/a, la unanimidad se desintegra en el primer curso, produciéndose una progresión lineal al respecto. Hasta que en el curso 2014-15, vuelven a unificar criterios, dándole, todos los sujetos, importancia a la Educación Artística.

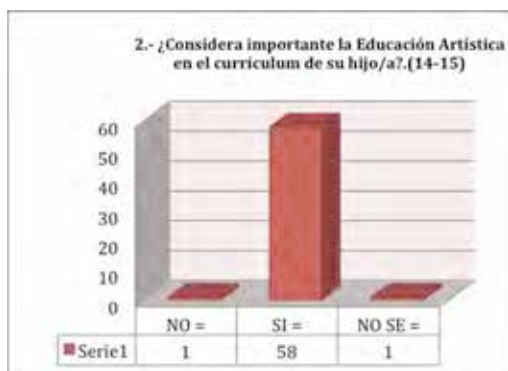
La mayoría opina que si: *“Por supuesto que sí, el sentido de la estética hace más agradable y placentera nuestra vida y espíritu”* (curso 2010-11 Cp/m). *“Si para mi es imprescindible, hay gente que no le da importancia y para mí es un error”* (curso 2013-14 Cp/m) *“Por supuesto”*. (curso 2014-15 Cp/m).

En el primer curso 2010-11, 5 de los sujetos opinan que depende, que *“Unas veces sí y otra no”* *“Depende, a nivel personal si”* y otros 3 que no o que *“No demasiado”* (Cp/m). En los restantes años escolares se produce un descenso progresivo de esta opinión a favor de los que consideran que si es importante la E.A.

Destacar un grupo en el curso 2013-14, que opinan que “si” que es importante, pero no con un sí rotundo: *“No lo considero, pero si lo veo necesario”* *“depende del estudio que curse, pero no está mal aprender”* (Cp/m). Y algunos casos, aunque hayan contestado que si, no le dan importancia realmente: *“Sí, pero, sinceramente, no en el mismo nivel que otras asignaturas”* (curso 2013-14 Cp/m) *“La considero importante en su formación, no tanto en el currículum”*. (Cp/m)

En el último año (2014-15), se aprecia como los padres/madres van modificando su opinión, dándole mayor importancia a la E.A. Destacan solamente dos sujetos, uno que contesta “no sé” y otro que “no”. Pero, más que negar el

valor de la asignatura lo ponen en función del futuro profesional de sus hijos/as: *“Depende de los estudios que elija”*. (Cp/m)



Gráfica 2- Considera importante la E.A. en el currículum de su hijo/a? (14-15) padres/madres (Cp/m)

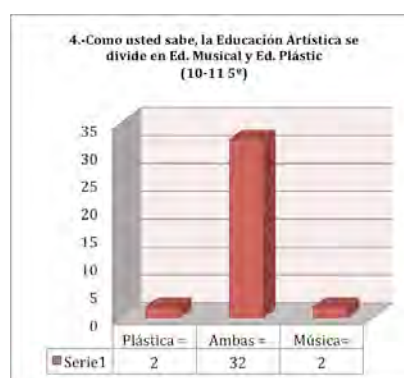
- Cuando nos adentramos en **la E.A** y su afinidad educativa hacia la educación musical o la educación plástica, la mayoría de los padres/madres opinan que ambas son importantes: *“cada una en lo suyo, aporta nociones básicas para el desarrollo del alumno”* (curso 2010-11 Cp/m). *“Creo que ambas se complementan. No le doy más importancia a ninguna. Considero las dos muy importantes en el desarrollo de mi hija”*. (curso 2014-15 Cp/m)

Hay quienes indican que la música es prioritaria, porque les gusta más: *“El conocimiento de la música y la historia de la música me gusta más”* (curso 2010-11 Cp/m), o los que opinan que ambas son importantes, pero si hay que elegir optan por la música porque les parece más útil a la expresión de emociones: *“Pero si tuviese que elegir elegiría la música porque aflora muchos sentimientos”* (curso 2013-14 Cp/m) o bien porque conocen mejor el área musical *“E. M. La conozco mejor y sé que implicaciones tiene en el desarrollo global de mi hijo”* (curso 2013-14 Cp/m).

Por razones similares hay quienes se declinan por Plástica. *“E. P. Considero que esta abarca más cantidad de conocimientos y estimula nuestros sentidos”* (curso 2010-11 Cp/m). *“la plástica tiene unas aplicaciones más amplias”*. (curso 2013-14 Cp/m). O bien, al igual que en música, les influye el tener mejor conocimiento: *“La plástica. Quizás porque yo no tuve la musical”*. (curso 14-15 Cp/m)

A continuación, voy a realizar una comparativa de los distintos años escolares para comprobar si la metodología empleada ha afectado a la **opinión de los padres /madres** al respecto:

Ante la pregunta: “Como usted sabe, la Educación Artística se divide en Ed. Musical y Ed. Plástica: ¿cuál considera usted más importante?” se producen distintas valoraciones, sobre todo durante el primer curso 2010-11. A lo largo de este año se aprecia una diferencia entre el grupo de 6º curso, que trabaja con una metodología tradicional, y el grupo de 5º curso, que desarrolla sus sesiones de Educación Plástica utilizando metodologías activas.



Gráfica 3- Como usted sabe, la Educación Artística se divide en Ed. Musical y Ed. Plástica ¿Cuál considera usted más importante?” (10-11) 6º padres/madres (Cp/m)

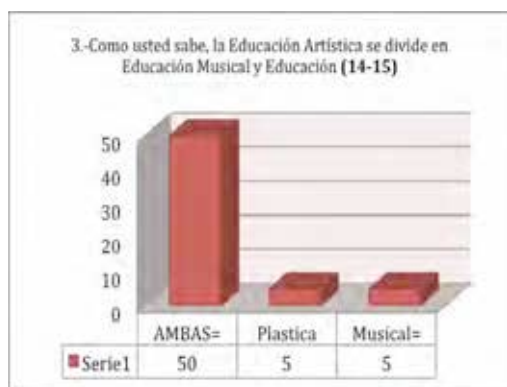
Gráfica 4- Como usted sabe, la Educación Artística se divide en Ed. Musical y Ed. Plástica ¿Cuál considera usted más importante?” (10-11) 5º padres/madres (Cp/m)

En el grupo de 6º el 62.5% opinan que ambas son igual de importantes; un 25% opta por la música y un 12.5% por la plástica. En el grupo de 5º, tras haber trabajado con metodologías activas, los porcentajes varían: un 89% opina que ambas son igualmente significativas y la división entre música o plástica se iguala en un 5.5% cada área.

En el curso 2012-13 un 80.5% opinan que ambas tienen la misma importancia, un 8% prioriza la música y se produce un aumento en plástica con un 11.5%.

En el 2013-14 se mantienen los mismos porcentajes, y en el curso 2014-15 se restituye la igualdad entre ambas áreas. Teniendo presente que este es un

grupo en el que se encuentra un gran número de alumnos/as cursando el grado elemental o incluso algunos/as el grado profesional de Música en los conservatorios de la provincia, y otro gran número de alumnos/as pertenecientes a bandas o agrupaciones musicales, el alto porcentaje que considera igual de importantes las dos vertientes de la E.A es bastante reconfortante y pone de manifiesto las ventajas de metodológicas estudiadas, puesto que, a pesar de estar integrados en ambientes musicales, la gran mayoría le dan la misma importancia a ambas áreas.



Gráfica 5- Como usted sabe, la Educación Artística se divide en Ed. Musical y Ed. Plástica ¿Cuál considera usted más importante?" (14-15) padres/madres (Cp/m)

Los **padres/madres entrevistados** comparten la misma opinión que los de los cuestionarios. Ante la pregunta “¿**Considera la educación artística importante dentro del currículum?** El padre entrevistado N°1, nos indica “*La educación artística completa el currículum y por lo tanto es importante igual que puede ser ciencias u otra cualquiera*” (E.1 P/M.).

En las entrevistas realizadas a las profesoras que impartían clase al grupo control (6° 2010-11) usando la metodología tradicional centrada en el libro de texto, encontramos opiniones que ponen de manifiesto la importancia que otorgan a la E. A.:

¿**Considera importante la educación artística para el desarrollo del alumno?**

-Sí, muy importante porque desarrolla otra inteligencia a las claramente instrumentales, por eso, hay niños que se le dan francamente bien esa inteligencia y hay que fomentarla además contribuye al desarrollo elemental de la persona. (E. P.G.C.1.)

-No la suficiente porque, por ejemplo, yo doy la asignatura, pero no estoy lo suficientemente preparada para dar esta área, aunque lo intento hacer lo mejor posible para ellos, motivándolos, pero sin duda no tengo una preparación en el área de artística para hacerlo". (E. P.G.C.1.)

-Sí, claro, creo que el niño es la única forma que tiene de crear algo por sí mismo de potenciar sus propias cualidades artística. (E. P.G.C.2.)

-Hasta el momento no se le daba la importancia necesaria, sino innovamos por parte del profesorado en la forma de impartir las clases y no damos renovación a las técnicas tradicionales no avanzará. (E.P.G.C.2.)

El resto de los **profesores/as** entrevistados opinan también que la E. A. es fundamental para la formación del alumnado, pero que no se le da la suficiente importancia en el currículum:

-Considero que es un vehículo y una herramienta muy importante para el desarrollo del niño, aparte de mejorar la psicomotricidad fina. (E. P.2.)

En la misma línea se manifiesta la observadora externa, perteneciente también al personal del Centro cuando se le pregunta sobre la importancia de la experiencia artística en el aula:

- Sí, lo es y mucho, al ser una tarea diferente a las que se suele hacer dentro del aula el niño es capaz de desarrollar su propia personalidad y creo que, a nivel de crecimiento personal, es muy importante y desarrolla sus habilidades personales y sociales, le da seguridad y autoestima al niño. (E.O.E.1)

Concluiré este aspecto con la opinión de una nueva profesora entrevistada:

-Yo creo que no se le da la importancia que se le debería dar porque hay otras materias que tiene más tiempo y esta asignatura solo tiene una hora y

por lo menos debería tener mínimo dos horas para poder desarrollarla.
(E.P.3).

Esta misma pregunta se la realicé al Maestro artista “Jorge Rando” como especialista en la materia que, por supuesto, no duda en poner de relieve la importancia del arte en el desarrollo del alumnado:

-La Educación Artística, es muy necesaria y primordial para la formación del ser humano y en el momento actual que estamos viviendo de pérdida de valores hay que incidir más en ella, por lo que no se puede dudar, ni un segundo en la importancia del arte en la formación del alumnado. (E. J.R. p.4. Anexo III)

Entre el alumnado se muestra una evolución positiva en cuanto al valor que otorgan al arte en el contexto educativo, y que este cambio de opinión se debe, fundamentalmente, a la metodología de aprendizaje activo implementado a lo largo del proyecto:

- Esta evolución en la concepción de E.A. también se puede apreciar al preguntarles si ven adecuado **el horario estipulado para la asignatura**. En el primer curso (2010-11) se aprecia cómo, a pesar de que le dan importancia al arte y a la E.A., las familias la siguen considerando una asignatura secundaria, al indicar: *“creo que una hora es suficiente”; “hay que dedicarle tiempo a otras asignaturas”; “sí, porque otras asignaturas necesitan más dedicación”; “sí, porque quita tiempo para otras que considero más importantes”; “sí, tienen asignaturas más importantes”; “si, porque entiendo que la vida les exige otro tipo de conocimientos”; “se necesita mucha atención y se cansarían”* (curso 12010-11 Cp/m)

Aunque también algunos padres/madres consideran que “No”, que es insuficiente el tiempo marcado por la ley *“Considero muy baja una hora entre 25 horas semanales”; “es insuficiente y necesita más horas como las demás asignaturas”* (curso 12010-11 Cp/m)



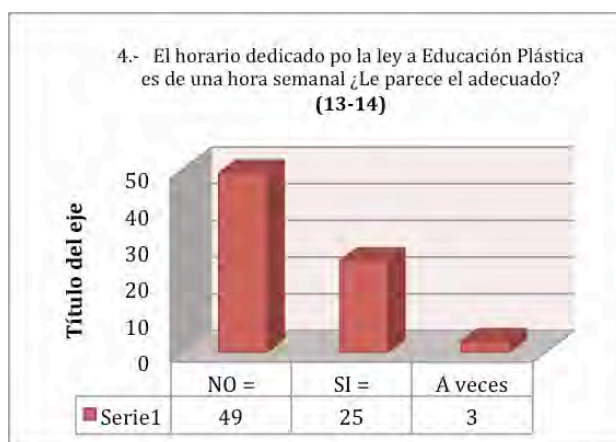
Gráfica 6 - El horario dedicado por ley a E.P. es una hora semanal. ¿Le parece adecuado? (10-11) 6º padres/madres (Cp/m)



Gráfica 7- El horario dedicado por ley a E.P. es una hora semanal. ¿Le parece adecuado? (10-11) 5º padres/madres (Cp/m)

Tras el análisis de los tantos por cientos, atendiendo a la metodología aplicada, también se percibe un cambio al respecto en 6º y 5º. En 6º con una metodología tradicional, no consideran la asignatura importante. El 50 % de los sujetos (padres/madres) ven bien el horario y no pondrían más horas, y un 44% no lo ven adecuado. Mientras que en 5º se vuelve a apreciar un ascenso. El 61 % no lo ven adecuado, lo ven insuficiente y pondrían más horas “creo que los niños necesitan una hora más a la semana para poder desarrollar sus capacidades” y un 39% los que sí. (5º curso 2010-11 Cp/m)

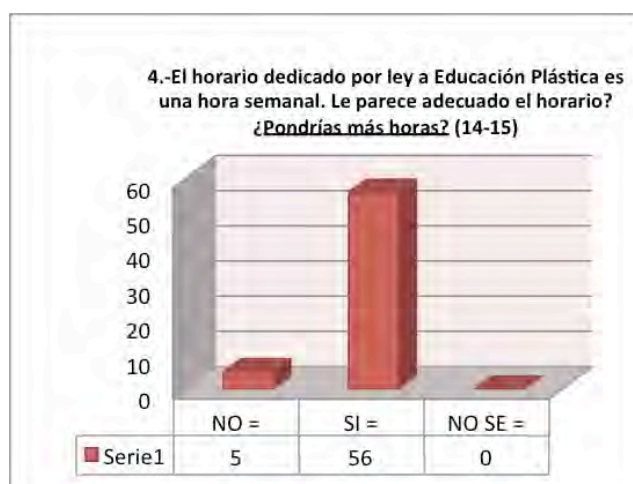
En el curso 13-14. Continúa los datos de los cuestionarios dirigidos a las familias muestran como sigue creciendo el prestigio la asignatura



Gráfica 8 - El horario dedicado por ley a E.P. es una hora semanal. ¿Le parece adecuado? (13-14) **padres/madres** (Cp/m)

En este caso es el 64% de los padres/madres, los que no están conforme con el horario establecido, y consideran importante la asignatura para el desarrollo de su hijo/a *“No muy reducido el espacio para poder dejar la creatividad fluir”*. *“No porque no se le da importancia a esta asignatura, y se le deberá dar más protagonismo”* (2013-14 Cp/m). Pero seguimos teniendo un 32 % de sujetos que opinan que si es suficiente: *“porque creo que hay asignaturas que necesitan más tiempo”* y *“le estaría restando tiempo a otras asignaturas igual o más importante que esa”*, o algo similar a lo indicado: *“Si porque hay asignaturas más importantes”*. E incluso nos encontramos con un sujeto más radical que opina que *“deberían quitarla”* (2013-14 Cp/m)

En el último curso escolar, este tanto por ciento continúa ascendiendo a favor de la metodología activa como se puede apreciar en los comentarios realizados.



Gráfica 9 - El horario dedicado por ley a E.P. es una hora semanal. ¿Le parece adecuado? ¿Pondría más horas? (14-15) padres/madres (Cp/m)

En este caso han contestado 56 sujetos, un 92 % que si que pondrían más horas: *“Sí (pondría más horas). A los niños les gusta”*. Se aprecia como ya se empieza a valorar la asignatura: *“Sí. Por la importancia de las asignaturas”* *“Sí. Porque le podría desarrollar el currículo con más detenimiento”*. (2014-15 Cp/m)

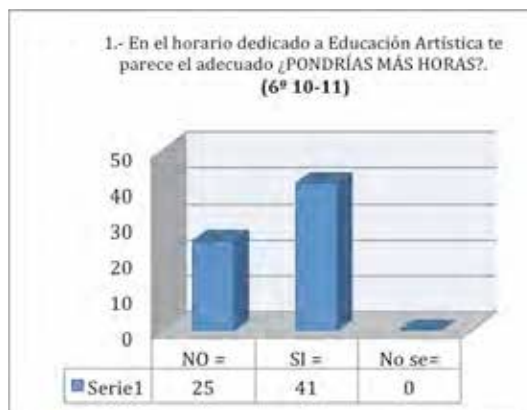
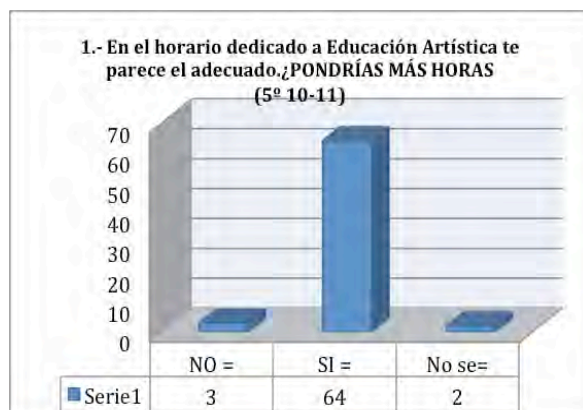
Así mismo, se percibe como los padres/madres ya son conscientes del nuevo desarrollo metodológico, influenciándole en la opinión tomada: *“Sí (pondría*

más horas). Socializa a los niños al trabajar en grupo". "Sí (pondría más horas). Los niños necesitan más tiempo para desarrollar su creatividad y su imaginación". "Sí (pondría más horas). Mayor desarrollo artístico en el niño". "Sí (pondría más horas). Porque creo que mi hija pone mucho empeño y le gusta mucho la actividad". "Sí. Aprender conocimientos siempre hay tiempo, pero fomentar las cualidades artísticas, cuanto antes mejor". (2014-15 Cp/m)

De igual modo queda reflejado que los padres/madres son conscientes de la metodología con la que se está trabajando, en esta área: *"En general aumentar 1 hora. La expresión artística incluyendo Danza y Teatro. Al trabajar por proyectos se podría disponer de 3 horas para Música, E.A., Danza y Teatro según necesidad". "Sí. En una hora semanal es insuficiente. Debe ser continuo". (2014-15 Cp/m)*

Además, consideran que desarrollan habilidades: *"Sí. Para desarrollar las habilidades". Y que están inmerso en un aprendizaje plástico cultural, favorecedor del desarrollo integral del alumnado. "Sí (pondría más horas). Porque el desarrollo cultural necesita que el individuo "consume" cultura, para ello debe aprender a valorarla". (2014-15 Cp/m)*

Indicar igualmente que 5 sujetos, un 8% respetarían el horario establecido. Tres de ellos porque les parece suficiente: *"No, es suficiente"* Otro porque *"No. Hay mucha carga lectiva"*. Y en este caso **es un solo sujeto** quien considera: *"No. La Plástica no me parece tan importante"*. (2014-15 Cp/m)



Gráfica 10- El horario dedicado a E. A. te parece adecuado. ¿Pondrías más horas? (10-11) 5º alumno/a (Co/a)

Gráfica 11- El horario dedicado a E. A. te parece adecuado. ¿Pondrías más horas? (10-11) 6º alumno/a (Co/a)



Los alumnos/as coinciden a la hora de ampliar el horario, pero no coinciden con la finalidad de esta ampliación. El grupo de control (6º curso 2010-11) declinan su decisión a tener más tiempo para terminar el libro: *“Sí, porque no nos da tiempo a terminar la segunda hoja de plástica”* *“Sí, porque no nos da tiempo a hacer muchas páginas”* *“Sí, porque me gustaría tener más horas y acabar el libro y hacer dibujos que expresen como somos”* (6º curso 2010-11 Co/a). Y el alumnado de 5º amplía su visión a otros campos: *“Sí, pondría más horas porque nos encanta trabajar en artística y estar con la seño”* *“Porque necesitamos más tiempo para aprender modelado, pintura, dibujo, etc.”* *“Sí Porque es mi asignatura favorita y me gusta mucho”* *“Sí. Porque no nos da tiempo en clase de casi nada”* *“Si, porque lo necesitamos”* (5º curso 2010-11 Co/a)

De igual forma hay alumnos/as que opinan, en ambos grupos, que no hace falta ampliar horario. *“No. Porque hay que dejar tiempo otras asignaturas”*. *“No, porque una hora es suficiente”* *“No, porque una hora es suficiente para realizar el trabajo”* *“No, no es mi asignatura favorita”* (curso 2010-11 Co/a)

En el curso 2014-15 un 95% del alumnado indican que “sí” frente a un 5% que indican que “no”. Se puede decir, por tanto y atendiendo a lo analizado, que las opiniones del alumnado acerca de la materia artística también muestran una evolución favorable y que la aplicación de metodologías activas tiene una repercusión positiva en ellos. Esto sugiere que su uso podría ayudar a mejorar la consideración e implicación del alumnado en la asignatura de E.A.

Concluiré este apartado con las palabras de los padres/madres: *“Porque es una materia que necesitaría más horas de enseñanza”*. *“Si no, no les dan tiempo de aprender todo lo que deberían”*. *“Sí. Es Insuficiente para llegar a crear”* (curso 2014-15 Cp/m) *“Me parece poco el horario de Artística. Porque de la artística se puede sacar mucho provecho y aumentar la capacidad del alumnado”* (curso 2013-14 Cp/m)

4.1. 2. Creatividad

Para iniciar el análisis de la presente categoría, veo conveniente clarificar bajo que prisma trataré el concepto de creatividad; por ello expondré unas breves definiciones que clarifiquen el punto de partida.

La creatividad es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, de ciencias, grietas o lagunas en los conocimientos y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar estas hipótesis, a modificarlas si es necesario además de comunicar los resultados. (Torrance, 1965 citado en Esquivia, 2004, p. 6)

La creatividad se puede considerar, por lo tanto, como bien cerciora Marín (1980), una “innovación valiosa” (citado en Esquivia, 2004, p. 7)

en la Enciclopedia de Psicología Océano (1998, p. 779-780), se define “creatividad” como: Disposición a crear que existe en estado potencial en todo y todas las edades. Por otra parte, en el Diccionario de las Ciencias de la Educación Santillana (1995, p. 333-334), se señala: El término creatividad significa innovación valiosa y es de reciente creación. (Esquivias, 2004, p. 3)

Uniando el concepto de creatividad al concepto de inteligencia denominado H. Gardner como “Tener la capacidad que ayuda a resolver y hacer cosas valiosas”¹

A continuación, expondré las opiniones al respecto de los padres /madres y del alumnado, y su relación con **el emprendimiento, con la creación artística y con la percepción y creación**. En este caso, igual que en la categoría anterior, se manifiesta una gran progresión entre los datos obtenidos en el primer curso 2010-11, y los cuatro cursos restantes.

¹ Entrevista realizada a Howard. Gardner en “La ciudad de las ideas”

Al preguntarle a **los padres /madres**, del curso 2010-11, si han notado diferencias metodológicas, solo hacen referencia a los aspectos indicados anteriormente, las respuestas obtenidas en 5º curso (grupo experimental): *“Sí. no ceñirse al libro sino crear cosas nuevas como los lienzos, pasta de modelar, etc. /Ellos están contentos”. “Este año se trabaja más fuera del libro y por tanto el trabajo es más libre y creativo y nos enfrenta al terrorífico papel “en blanco” “Explicaciones más creativas” “porque se le ofrece una actividad mucho más amplia” (5º curso 2010-11 Cp/m)*

Al centrarnos en el **alumnado**, se apreciar una diferencia entre 5º y 6º. El alumnado de 6º responden que no ampliaría horario porque se aburre: *“No, me aburre porque siempre estamos dibujando”. (6º curso 2010-11 Co/a)* Ante la misma pregunta, el alumnado de 5º muestra una actitud diferente: *“Porque me siento libre dibujando en plástica y me gusta aprender más cosas” “Porque la señorita ha empezado con cosas que no están en los libros y han sido muy creativas” “Porque se pegan más a plástica y sirven para expresar nuestro estilo y nuestra fuerza interior” (5º curso 2010-11 Co/a)*

Se observa como el dibujo en 6º está centrado en la mimesis del modelo del libro. Te dan el modelo y la silueta de la figura que debes realizar. En contraposición al grupo de 5º que a pesar de partir del libro (proyecto “Las Meninas”) no se ciñen al modelo.



Imagen 1 M. T. ²



Imagen 2 M.A.

² las imágenes irán con la reseña M.T. correspondiente a metodología tradicional o M.A. correspondiente a metodología activa, sin indicar la autoría puesto que son de autoría propia.

La libertad para crear motiva al alumnado. Cuando se les pregunta “Con cuáles te has sentido más motivado/a a la hora de realizarlas, con las actividades del libro o con las propuestas por la profesor/a” los alumnos/as de 5º, puesto que los de 6º se ciñen al libro, testifican que con las propuestas por la profesora; con respuestas como *“Porque puedo ser creativa”* *“Porque nos da más imaginación”* *“Mucho. Porque así tenemos libertad al realizarlo y ninguno es igual”*. (5º curso 2010-11 Co/a) Confirman lo que se aprecia en las siguientes imágenes. En la imagen 3 perteneciente al libro de 5º deben realizar la ficha como indica la misma *“Completa y colorea las cerezas, las uvas y las aceitunas. Fíjate en los modelos”* (libro 5º de Anaya p.83). En la imagen 4 el alumnado está realizando una interpretación personalizada partiendo del cuadro de “las meninas”.



Imagen 3 M. T.



Imagen 4 M.A. P Las meninas

Según las indicciones del libro, todos los alumnos/as del grupo de control tendrán la pág. 83 con idéntico resultado, anulando la creatividad de los mismos. En 5º grupo experimental, ante el mismo punto de partida, los resultados “no son iguales” (ejemplos del proyecto Miró) Se aprecia (imágenes 5-12) como despliegan su creatividad ante la percepción de una obra. Como ellos indican “...ninguno es igual” (Co/a)



Imagen 5 M.A. P. Miró

Imagen 6 M.A. P. Miró



Imagen 7, 8 y 9 M.A. P. Miró



Imagen 10, 11 y 12 M.A P. Miró



Ante la pregunta “se realiza el trabajo tal y como viene en el libro o te permiten poder cambiarlo o personalizarlo”, Los alumnos/as de 6º, grupo control, han contestado con la antítesis a las respuestas anteriores: “Sí, que, si pone que hay que hacer esto, hay que hacerlo” “No, como viene en el libro” (6º curso 2010-11 Co/a)



Imagen 13 y 14 M.T.





Cuando dan su opinión al respecto: *“Tal y como viene en el libro, que está bien” “No, que es mejor” “Como viene en el libro, que algunas se pueden hacer fácilmente” “No, que está mal, porque no pinto bien” “No me permite, que deberían dejar y permitirlo” “Si, porque así podemos aprender y llenar el libro papeles sueltos”*. Reflejan claramente que se centran en la mimesis del libro y desidia en el alumnado: *“Tal y como viene. Que está bien porque te ayuda a pintar las cosas como son y no tenemos que inventar nada”*. **Coartando totalmente la creatividad** *“...no tenemos que inventar”* (6º curso 2010-11 Co/a)

Como bien indican sus respuestas; El libro se lo da todo hecho.

En preguntas más concretas sobre la realización de expresiones libres, el 100% de los alumnos/as de 5º curso (2010-11, grupo experimental) indican que sí la realizan, mientras que en 6º (2010-11, grupo control) sólo lo afirman el 31 % y un 5% no lo saben. Se aprecia una vez más la diferencia entre ambos grupos, y la falta de creatividad al trabajar con los libros de texto. Esto repercute a la hora de realizar un trabajo que no esté centrado en el libro de texto. El alumnado de 5º se siente con libertad para poder realizar su propia interpretación, en contraposición al grupo de control en el que incluso cuando la profesora le da libertad para realizarlo, 13 alumnos/as, un 20%, contestan que no lo saben o bien no contestan y lo dejan en blanco.

Este dato puede ser significativo a nivel metodológico, manifestando que **la metodología tradicional centrada en la mimesis, puede llegar a crear en el alumnado hábitos rutinarios en el trabajo, produciéndole un bloqueo cuando se enfrentan a la creación libre**. Este hecho se percibe igualmente en las respuestas dadas por los alumnos/as del grupo de control. Al preguntarles si les ha gustado trabajar la E.A. y si les gusta la metodología empleada, aparecen las típicas frases: *“No lo sé, no sé”, “No, no me parece adecuado”, “Bueno poco, no me gusta mucho pintar”, “No, no soy bueno en dibujar”, “Bueno, me aburre”, “No, porque no me gusta plástica”, “No porque es muy difícil”, “No opino nada”, “No mucho, no se me da igual”* (6º curso 2010-11 Co/a)

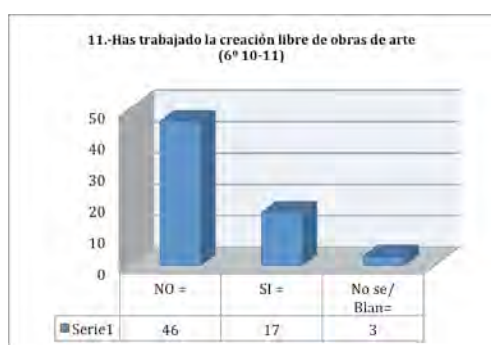


En todos los grupos, hay alumnos/as que manifiestan el deseo de trabajar con más libertad: *“porque prefiero hacerlo de manera que me guste”, “Que estaría mejor poder modificarlo”* **El propio alumnado reclama poder expresarse y trabajar de forma más creativa** *“No sé, porque preferiría algo más original”, “No, que es injusto”, “No, porque creo que plástica es una expresión de cada uno”. O ante la pregunta “te permiten personalizar el trabajo” indican: “Tal y como viene. Bueno, a mí me interesaría personalizarla”, “creo que a veces se podrían hacer cosas distintas a lo que vienen”, “que deberíamos personalizarlo siempre”* (6º curso 2010-11 Co/a)

Son conscientes que la metodología tradicional basada en el libro de texto no permite que se expresen libremente *“No, porque si dejaran personalizarlo, podríamos hacerlo como a nosotros nos gustase y expresar nuestros sentimientos con ese dibujo”* (6º curso 2010-11 Co/a)

Pocos son los casos que *consideran “Que está bien hacer las cosas como viene en el libro”* (6º curso 2010-11 Co/a)

Cuando se les pregunta si han trabajado la **“creación libre”** de obras de arte surge nuevamente la discrepancia entre ambos grupos.



Gráfica 12- Has trabajado la creación libre de una obra de arte (10-11) 6º alumno/a (Co/a)



Gráfica 13- Has trabajado la creación libre de una obra de arte (10-11) 5º alumno/a (Co/a)

Contestando el 100% del grupo experimental que les ha gustado realizar esta actividad. Demostrando que la creación libre les motiva y por lo tanto les enriquece

Continuando con el proyecto de Miró, en las siguientes imágenes se puede apreciar como el alumno/a ha personalizado la interpretación de una obra de Miró, al escribirle su título



Imagen 15 y 16 M.A., P. Miró

En el 2011-12 cuando se le pregunta al grupo **de padres /madres** si en este curso han observado **diferencias metodológicas**, o qué **metodología** ven **más adecuada**, se pueden apreciar algunas respuestas como: *“Algunas, sobre todo que desarrolla mucho más la **creatividad y es innovadora**”* *“En los proyectos pueden expresarse de forma más **espontánea**”* *“Si porque le **estimula la creatividad y la imaginación**”* (2011-12 Cp/m). En dichas respuestas muestran estar informados/as de la metodología con la que sus hijos/as trabajan en clase y arrojan datos importantes en la presente categoría, creatividad, innovación y expresión.

El **alumnado** por su parte, aprecia el poder expresarse con libertad: *“He aprendido a saber expresarme con el arte”, “que podemos expresarnos mejor y con más libertad.”* (2011-12 Co/a) Respuestas que coinciden con las emitidas por el grupo del curso 2012-13: *“Si, a la de la profesora. Porque así nos podemos expresar”* (2012-13 Co/a).

En el curso 2012-13, los alumnos/as manifiestan que prefieren trabajos por proyectos: *“porque me lo he pasado muy bien buscando un tipo de cuadro y cómo interpretarlo”* *“Que es muy creativa para todos”* *“porque nos deja expresarnos libremente y eso nos gusta”* Al hablar de la metodología testifican que *“Me gusta*

*mucho porque al no utilizar el libro no es siempre lo mismo siempre hacemos cosas diferentes”, “Es una forma de trabajar distinta a las demás, porque aparte de **expresar tus sentimientos** disfrutamos haciéndolo” (2012-13 Co/a)*

Ya en el 2013-14, en las respuestas dadas por los **padres / madres**, se percibe un aumento a favor de la innovación y creatividad: *“porque se salen de la rutina” “dicen propuestas muy originales” “desarrolla en muchos aspectos su creatividad”*. (2013-14 Cp/m)

El alumnado continúa fortaleciendo la idea de poder expresarse libremente: *“Podemos expresarnos libremente, “me he podido expresar tal y como lo quería”, “Si porque así podemos expresar lo que nosotros queremos”*. (2013-14 Co/a)



Imagen 17 y 18 M.A. Expresión libre



Imagen 19 y 20 M.A. Expresión libre

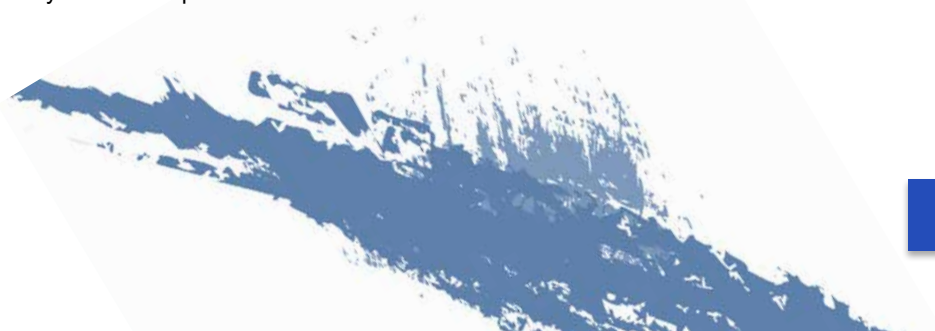




Imagen 21 y 22 M.A. Expresión libre

Al analizar las respuestas dadas en el 2014-15 se van percibiendo las tres subcategorías entrelazadas. Al hablar de E. A., de su importancia, nos encontramos con respuestas como: *“Sí. Facilita la comunicación con otras personas y la comprensión del mundo que nos rodea. “Sí. Porque ayuda a desarrollar habilidades que ayudan al niño a una mejor integración y desarrollo en la sociedad”*. (2014-15 Cp/m) Relacionada con las bases de la **cultura emprendedora**

O bien con la expresión, **percepción o creaciones artísticas y creativas** *“Sí. Por el desarrollo creativo, la concentración, la observación, etc.”*, *“Sí. Le ayuda en su expresión artística, imaginación, creatividad...”* *“Sí. Sirve para aumentar su creatividad y desarrollo cultural en general”*. *“Sí. Abre la mente, enriquece la creatividad”*. *“Sí. Porque es para ella una forma de expresión y creación”*. (2014-15 Cp/m)

O con respuestas que abarcan las **tres subcategorías**: *“Sí. Porque aparte del desarrollo intelectual, aporta sensibilidad, tolerancia y comprensión”*. *“Sí, porque desarrolla la imaginación, la creatividad, el trabajo en equipo y esto lo prepara para su vida profesional”*, *“Sí. Comparte actividades con sus compañeros. Sí. Le parece interesante hacer cosas y aprender mientras las realiza*. (2014-15 Cp/m)

La siguiente respuesta resume claramente las distintas opiniones expuestas.

“Sí. Por ejemplo, sabe mucho más del pintor Jorge Rando, pero lo importante no es cuanto sabe sino la manera como lo ha aprendido. Lo ha vivido visitando el museo, investigando por internet, preparando una obra, exponiéndola y finalmente conociendo al autor”. (curso 2014-15 Cp/m)



Imagen 23, 24 y 25 M.A. P J R



Imagen 26 y 27 M.A. P. J. Rando

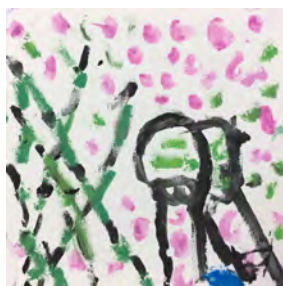


Imagen 28, 29 y 30. M.A. P. J.Rando



Imagen 28.1, 29.1 y 30.1 Jorge Rando en el museo y J.R. en el Centro, el día de la visita



Todo lo indicado ratifica que el 100% del grupo ha percibido que sus hijos/as han experimentado en el área de E.A. un cambio metodológico. **Son conscientes de lo que realizan; del por qué y del para qué** de las intervenciones educativa vivenciadas. Muestran buena predisposición ante la E.A. **Consideran importante la Educación Artística en el currículum de su hijo/a.** *“Sí, mucho. Fomenta la creatividad”.* (Cp/m) Indicando un gran número de padres/madres que, para fomentar la creatividad, sería preciso aumentar el número de horas de E.A. *“Sí. Porque creo que es vital aumentar el número de horas de aquellas asignaturas que fomentan la creatividad. “Si. Porque para los niños también es beneficioso fomentar la creatividad”* (Cp/m)

En las **entrevistas** realizadas, los profesores también nos hablan de creatividad al preguntarle por la importancia de la E.A.

- Sí, creo que es muy importante, el niño muestra más su creatividad y es importante trabajarle esa creatividad. (E. P.3.)

O a los padres cuando se le pregunta por la metodología

- Sin duda metodología activa, en proyecto en investigación y en creatividad. (E. 1 P/M.)

O la Observadora externa al hablar de la metodología (E.O.E.1.)

- Se nota que el alumno tenía más libertad en su creatividad con la metodología activa y más obligado con el libro de texto como más impuesta no dando lugar a su creatividad, cuando a un niño se le impone una tarea este pierde su frescura su ilusión a crear mientras que de la otra forma se nota su alegría, sus ganas de crear y por lo tanto su interés por la asignatura. (E. O.E.1.)

Para terminar esta categoría analizaré si al trabajar con metodología activas estamos fomentando en el alumnado **la cultura emprendedora**. Esta

requiere formar a individuos creativos, innovadores y emprendedores, trabajando este último aspecto desde sus tres dimensiones, personal, social y productiva

Como muestran los comentarios de **los alumnos/as** de 6º curso (2010-11, grupo control), con la metodología centrada en el libro de texto, no se trabaja ni la innovación, ni el emprendimiento: “Me parece bien que alguien nos pregunte que queremos cambiar”, “*Si, así no tengo que pensar que es lo que tengo que hacer*”, (6º curso 2010-11 Co/a) En contraposición del alumnado de 5º (grupo experimental) que se declinan a las actividades que precisan implicación: “*Con las de la profesora porque tienes que investigar más en el ordenador*”, “*a las de la profe. porque hay que investigar y utilizar el ordenador*”, “*Con las propuestas por la profesora, porque tienen más sentido*” Están reforzando el emprendimiento individual.

“Seño no me imaginaba que con el ordenador iba a poder pintar, me encanta”. (Diario de clase comentario del alumnado junio 2012)



Imagen 31 y 32 M.A.

En el curso 2011-12 revelan cómo se refuerza la dimensión social: “*Pues que nos dejas que salgamos de la clase a trabajar por grupo, lo pasamos muy bien, y haces que haya más compañerismo y que se trabaje muy bien en la clase*” (2011-12 Co/a). Y al reflexionar sobre el aprendizaje realizado, hacen referencia a dos de las dimensiones emprendedoras, el trabajo social y productivo: “*Si he aprendido a trabajar con ganas y entusiasmo*”, “*Si a trabajar en grupo, a escuchar y respetar las ideas de los demás y llegar a ponernos de acuerdo*” (2011-12 Co/a).



Imagen 33. M.A. Buscando información

En el curso 2013-14 Continúa dicha reflexión: *“porque con la de la profesora aprendemos cosas que seguramente nos servirán en el futuro”*. Son conscientes de que las actividades realizadas complementan su formación, no son para entretenerse o pasar la hora: *“Son más interesantes, divertidas y creo que fomentan más las ganas de trabajar en esta materia”*, *“porque buscamos diferentes materiales”*. No se limitan a lo conocido, buscan soluciones, sus propias soluciones para poder realizar el producto final estipulado: *“las del libro son cosas que yo ya he probado, las cosas que explica la seño son nuevas y divertidas”*, (2013-14 Co/a)

Ante la pregunta si considera que **su hijo** ha realizado un buen proceso de aprendizaje con la metodologías activas aplicadas en E.A., **los padres/madres** contestan: *“Se ve como elabora sus ideas y es muy gratificante para un padre”* (Cp/m) Como buenos emprendedores, son capaces de desarrollar sus propias ideas preconcebidas, tanto a nivel individual como *grupal* *“Porque se han divertido mucho y lo han seguido haciendo en casa por diversión”* *“Ha ido aumentando o intentando el perfeccionismo”* (Cp/m). Vuelve a verse reforzado el emprendimiento con el afán de superación No trabajan por un aprobado sino por finalizar una tarea marcada, por conseguir la meta propuesta. Primero buscan a nivel individual, después intercambian ideas y por último llegan a acuerdos.



Imagen 33, 35 y 36.M.A

En la entrevista a los padres /madres se aprecian como van percibiendo algunos de los aspectos mencionados.

- Si, la profesora no utilizó libro de texto y lo que hacía era ir poniendo pequeños retos o proyectos a los que los alumnos se enfrentaban. Utilizaba diferentes vías para que los niños fuesen trabajando la educación plástica. (E. 2 P/M.)
- Le ha encantado y además ha estado motivado y ha aprendido muchísimo, ha hecho valoraciones de sus propios trabajos. (...)
- No que va el mismo es que me ha dicho, mira mamá en este trabajo he hecho esto por esto y por lo otro, tiene esta simbología, etc.... Ha sentido la necesidad de mostrar su trabajo y eso no le pasaba anteriormente ya que le daba vergüenza de mostrar los trabajos que hacía. (...)
- Efectivamente, tiene argumentos para hablar de su trabajo, cosa que antes no tenía, nunca habló es casa de un trabajo de plástica anteriormente a este

curso y eso ahora él incluso explica lo que aprende lo explica se muestra a gusto con el proceso formativo”. (E. 4 P/M.)

- Estaba muy contento porque paso de no gustarle nada a estar encantado con la plástica era diseñar lo que se le ocurría, trabajaba en grupo con otros niños con lo cual se convirtió la asignatura en una de sus favoritas” (E. 5 P/M.)

Mostraré para terminar esta categoría, ejemplos en los que se aprecia como cada producto final se remite al proyecto iniciado, “Las Meninas”, al mismo tiempo que reflejan las características personales de cada alumno/a. Se expone así mismo la diversidad creativa que puede expresar un grupo-clase en la realización de un mismo trabajo, a la inversa de lo sucedido cuando utilizan el libro de texto



Imagen de la 37, 38, 39 y 40 M.A. P. Las Meninas



Imagen 41, 42, 43 y 44. M.A. P. Las Meninas

En estas imágenes se observa como han empleado diversas técnicas en su ejecución. No se ciñen a una marcada por un enunciado.

Cuando se trabajó el proyecto: “Conocemos, apreciamos y experimentamos el legado artístico” uno de los grupos seleccionó “Las Meninas” cuyo producto final, se puede apreciar en la imagen. Realizando según nos indicaron en la exposición, una combinación del arte barroco y el arte contemporáneo; jugando para ellos con las figuras, el fondo y el color.



Imagen de la 45, 46 y 47. M.A. P. Co, Aprendemos y experimentamos: El legado artístico



Como colofón, indicar tres comentarios de alumnos/a que ponen de manifiesto el carácter innovador y emprendedor de las metodologías trabajadas.

“Porque ella nos pone trabajos de investigación y manual y de exposición, que el libro no te da”

“Mucho, porque son cosas nuevas que a nosotros nos hace ilusión aprenderlas”

“Si porque puedo tener mis propias ideas y puede compartirlo con mis compañeros” (Curso. 2013-14 Co/a)

4.2. LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN E.A.: ENSEÑANZA ACADÉMICA TRADICIONAL VERSUS ENSEÑANZA ACADÉMICA ACTIVA

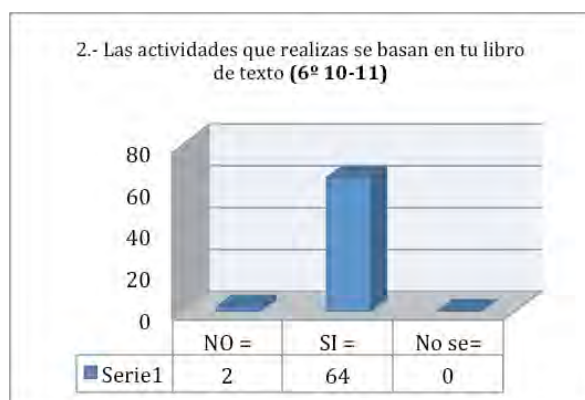
4.2.1. Metodologías utilizadas en E.A.

Para iniciar el análisis de las metodologías utilizadas, esgrimiré las palabras de un sujeto perteneciente al grupo de padres del curso 2010-11.

¿Considera importante la Educación Artística en el currículum de su hijo/a?
“Sí, pero no lo que se hace en la escuela tradicional y dicotómica donde predomina lo cognitivo con la escuela de la ilustración, donde el arte está al servicio hoy del mercado.” (curso 2010-11 Cp/m).

Este padre ha tocado en la llaga de la presente investigación, por ello en este apartado, tras una comparativa de las metodologías empleadas en el grupo de control y el experimental, expondré la opinión que tienen al respecto los restantes sujetos implicados en la presente investigación

La primera diferencia metodológica, como se aprecia en las gráficas N° 14 y 15 pertenecientes **al alumnado** del curso 2010-11, es la **utilización del libro de texto como principal herramienta didáctica**.



Gráfica 14- Las actividades que realizas se basan en el libro de texto. (10-11) 6º alumno/a (Co/a)



Gráfica 15- Las actividades que realizas se basan en el libro de texto. (10-11) 5º alumno/a (Co/a)



Al preguntarles a **los padres** de 6º curso (2010-11) ¿Qué opinas de esta actuación metodológica? Un sujeto revela: *“No soy o no estoy lo suficientemente cualificado para ponerme a favor o en contra de esta metodología”*, dos que consideran que es bueno para el desarrollo intelectual: *“Es buena para su desarrollo Intelectual, además las profesoras les dan muchas ideas originales”*, *“Es puntual en el desarrollo de las ciencias que posteriormente le llevará a la expresión individual”* tres opinan que bueno..., otros tres que no están a favor *“Tal vez no abren demasiado los horizontes de cada alumno”*, *“Que se podría completar”*, *“no lo veo correcta.”* (6º curso 2010-11 Cp/m) Y el resto, la mitad del grupo, o no lo saben o lo dejan en blanco. Es un dato significativo, se aprecia poco conocimiento, por parte de la familia, sobre las actividades que realizan sus hijos/as. Sólo contestan 16 padres / madres las encuestas y de estos la mitad no saben o no contestan. **La misma desidia que transmite en clase el libro de texto, la transmite el alumnado en sus casas.**

En 5º, grupo experimental, se aprecia un cambio de actitud en las respuestas emitidas por **los padres/madres**. El primer dato ya arroja un hecho significativo. El número de sujetos que han cumplimentado las encuestas ha aumentado considerablemente, han pasado de 16 a 36 sujetos. Reflejando mayor implicación de los mismos.

Por otra parte, todas las respuestas emitidas son a favor de la metodología empleada: *“Me parece muy completa”* *“Me gusta que haya cierta flexibilidad siempre que mejore el conocimiento y la formación del niño”* *“todo lo que sea eficaz y ayude al crecimiento del niño siempre me parece bien”* *“Que son necesarias”*, *“Creo que es una forma de unir los conceptos de diversas asignaturas”* (5º curso 2010-11 Cp/m)

La contestación del siguiente sujeto, *“No tengo conocimientos para valorarlo, pero por lo que me cuenta, mi hijo, está bien”* Se asemeja al primer sujeto mencionado anteriormente en el grupo de control, con la salvedad de que ahora, sí hay comunicación en casa de lo realizado en clase. También se aprecia como reconocen que estamos trabajando en una línea no tradicional: *“Correcta siempre es posible y está bien salirse del itinerario e innovar”*. Resaltar igualmente

a dos sujetos que están a favor pero que indican que es insuficiente. *“me gustaría que estuviese más desarrollada”, “Bueno!!!le falta más!”* (5º curso 2010-11 Cp/m).

La explicación de **un alumno** que al permanecer un año más en 6º curso se unió al grupo experimental en el curso 2011-12, resume claramente cuál es el **planteamiento de la metodología tradicional basada en el libro de texto**

“La seño decía: Sacad plástica y hacíamos plásticas. Y si vas muy adelantado hacíamos dibujos libres. Y si ibas atrasado hacía libro y algún viernes te lo podías llevar a casa Y si no entendías lalgo la seño o alguna niña te lo explicaba” (curso 2011-12, cuaderno de campo, entrevistas grupales).

Descripción que coincidía con los otros dos compañeros que también permanecían un año más en 6º

“La seño decía que sacáramos el libro de plástica, entonces cada alumno seguía el libro donde fuera, cuando terminabas el tema, uno hacía los pintas o los construyo Si alguno iba más adelantado, hacía dibujo libre o alguna otra actividad”.

“Pues por la página que íbamos abríamos el libro y teníamos que seguir, no podíamos adelantarnos de la página que decía. Si íbamos adelantados hacíamos otra asignatura o ayudábamos a los demás” (curso 2011-12, cuaderno de campo, entrevistas grupales).

Cuando los alumnos/as se incorporan procedentes de otros centros educativos coinciden en la misma respuesta:

A - Nosotros utilizábamos el libro y cuando acabábamos con él, nos imprimían laminas y las utilizábamos como el libro

B- Yo también, aunque utilizaba mas el libro que la hoja impresas, pero a veces nuestra profesora nos daba fichas para recortes. (E. Nº 12 A y 12 B)

Esta respuesta concuerda con todos los alumnos/as de nueva incorporación. Por lo que se continúa impartiendo E.P. en distintos centros de la provincia de Málaga, con el libro de texto como principal recurso.

En las entrevistas se aprecia también como **el alumnado percibe un cambio metodológico. Al preguntarles cómo trabajan E.A. en 3º y 4º**

- No nos decía nada solo nos decía que cogiéramos el libro y que hiciéramos lo que tocaba. (...)
- Lo hacía por obligación” (E. N° 2)

Lo hacía por obligación, no le gustaba y consideraba que no aprendía

- Sí, libro de texto, te venía lo que tenías que hacer y una foto del ejemplo y lo hacías tú en el libro” (E. N° 8)

- El libro que traía los dibujos para colorear (...).

¿La profesora (Cuando entrasteis a 5º) os hizo una entrevista preguntando si os gustaba la asignatura?

- Si y yo contesté que no me gustaba la asignatura que no me interesaba para el futuro

¿Cambio la metodología de la asignatura en este curso? (Sí, asiente con la cabeza) y qué hacíais?

- Hacíamos dibujos libres y nos explicaban proyectos y nosotros hacíamos nuestros propios trabajos, sin que ningún libro nos diga lo que tenemos que hacer ni cómo

Entonces ¿Te ha gustado algo más la asignatura o sigue sin gustarte?

- Me ha gustado más y ha mejorado mi forma de pensar sobre la asignatura (E. N° 6)

Estos tres casos sintetizan la opinión reflejada en el resto de las entrevistas. Todas ellas nos indican que el alumnado percibe un cambio metodológico al pasar de un ciclo a otro, mostrando toda una declinación hacia la metodología



activa por ser más motivadora y atractiva y por considerar que realizan mejor aprendizaje.

Este cambio también es percibido por **los padres/madres** al preguntarles si ha notado cambio en sus hijos/as en los referentes a la educación plástica.

Este año él ha visto que la asignatura es algo más que rellenar un simple libro, ha hecho composiciones, se ha enfrentado a lo que es arte, ha podido crear, se ha visto más motivado e incluso sus notas han mejorado y se ha sentido más realizado. (E. 2 P/M.)

He visto conveniente añadir literalmente el fragmento de una entrevista realizada a un padre, al valorar que arroja bastantes datos favorables para el presente apartado.

“Nos vamos a remontar cuando daba “x” la asignatura en 3º y 4º ¿Se acuerda que metodología utilizaba?

- Recuerdo que utilizaban el libro como recurso realizando láminas de dicho libro

Y ¿le pedían que hiciera los modelos como venían en el libro?

- Si siempre se ceñía al libro

La calificación de la nota ¿qué sentido seguía?

- La calificación iba según te aproximabas más al dibujo mayor calificación obtenidas y se ceñía a eso más que a la libertad de creación del alumno

Recuerda si le gustaba esta asignatura a su hija

- Bueno ni sí, ni no, no la escuchaba hablar mucho de la asignatura de plástica, la verdad

Y en casa, ¿realizaba los trabajos del libro o sólo los hacía en clase?

- yo le vi en pocas ocasiones de hacerlo en casa creo que principalmente las realizaba en clase

Entonces ¿veía a su hija motivada al hacer estas actividades?

- Si me fijo en que no hablaba mucho sobre la materia no estaba muy motivada era más la obligación de cumplir con las tareas propias de una asignatura más

- Volvemos a recordar ahora cuando su hija pasa a 5º y 6º de primaria y cambia de profesor de educación plástica, ¿sabe usted qué metodología ha seguido?

- Prácticamente ha desarrollado proyectos y no se ha ceñido al libro de texto.

Y a la hora de realizar los trabajos su hija tenía más libertad a la hora de expresarse o más obligada a realizar laminas

- Le ha dado el profesor mucha libertad para hacer los trabajos mostrando el alumno su creatividad

¿Ha notado algún cambio en su hija de cara a la asignatura de plástica?

- Pues si hemos hablado de la asignatura en casa, hemos tenido que buscar materiales que se han utilizado y “x” está encantada con la asignatura y ha mostrado mucho su creatividad

Entonces ¿ha integrado a la familia dentro de su proceso de aprendizaje?

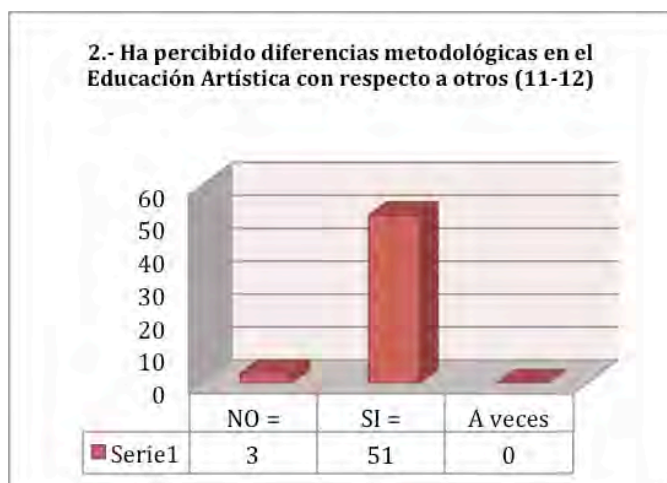
- Si, sobre todo al padre que es el que estaba más tiempo con ella (E. 1 P/M)

Se aprecia la diferencia en la utilización del libro de texto en ambas metodologías. Revela que las calificaciones se ciñen a la mimesis de los ejemplos de los libros. Como indica el padre entrevistado, si no hablaba de la asignatura en los cursos anteriores, era porque no estaba motivada, la realizaba por obligación. Y frente a lo indicado, al cambiar de metodología, con la ausencia del libro de texto, percibe un cambio de actitud en su hija, un cambio en la aplicación metodológica llevada en clase, reconociendo que se ha visto favorecida la relación familia escuela al implicarlo en la realización de los trabajos y sobre todo percibe la creatividad y motivación de su hija.

Esta opinión, como se aprecia en los cuestionarios, es generalizada hacia el resto de los grupos de padres/madres implicados en la investigación.

En el grupo de control, al preguntarles si han percibido diferencias metodológicas en E.A. con respecto a otros cursos, puntualizan que trabajan sólo con el libro de texto: *“No trabaja solo con el libro”, “De momento no” “No, todos*

son lo mismo” (6º curso 2010-11 Cp/m) o bien se remiten a la dificultad de las actividades, nunca a la metodología. Produciéndose un aumento hacia el “sí” en el grupo experimental y en los siguientes cursos



Gráfica 16 diferencias metodológicas en E.A con respecto a otros años? (11-12) padres/madres (Cp/m)

En los restantes años la gran mayoría indican también que “sí: *“Los cambios con respecto a otros cursos han sido obvios. De repente, la asignatura de Plástica ha sido motivo de conversación durante muchos días”*. (2011-12 Cp/m). Esta respuesta es emitida por varios padres. Otros indican que han desarrollado mucho más la creatividad y es innovadora (curso 2011-12). En el curso 2012-13, continúan con la misma percepción: *“Por lo que me cuenta mi hijo tiene bastante interacción con la profesora y con los compañeros”, “Evidentemente, por lo pronto se le ha dado más importante a la realización de proyectos, investigando y creando sus propios trabajos que al libro de texto”* (2012-13 Cp/m). Los que indica lo contrario suelen manifestar, al estar en 6º, que en 5º ya trabajaron sus hijos/as con metodología activa

El **alumnado** en los cuestionarios del curso 2011-12 nos revelan que una de las diferencias metodológica que experimentan es el hecho de: *“Que he trabajado más que en otras asignaturas”*. De igual forma son conscientes de que están realizando aprendizaje: *“Que en E.A. hemos hechos muchas cosas y hemos aprendido mucho que es muy importante”*. Y, sobre todo, que están realizando aprendizajes al mismo tiempo que se están divirtiendo, cuestión que facilita la adquisición de conceptos: *“Que en E.A. trabajamos de otra manera, en*

otras asignaturas no trabajos así y así es muy divertida y aprendemos más”, “Que en plástica hemos trabajado en proyectos, por grupo, hemos hecho lienzos, grafitis...”. Destacar esta última cuestión, ya que normalmente suele ser a la inversa: “Pues que me he esforzado más que en otras asignaturas”.

Exponiendo también repuestas reivindicadoras a favor de la asignatura: *“Que hay menos horas que en las demás asignaturas y no es justo”* (2011-12 Co/a)

Una de las diferencias que se perciben entre ambas metodologías es como indiqué en la segunda categoría, **la creatividad** del alumnado. Con este tipo de metodología se transmiten comentarios como el formulado por una alumna al realizar el ejercicio de tramas: *“Cada letra crea ojos diferentes y sonrisas diferente”*. Este comentario precisamente, dio pie al inicio del proyecto de arte urbano (Diario de clase comentario de alumnos 2011-12). O bien el de otro compañero: *“Pues yo he hecho un pedazo de lío impresionante. Pero me gusta”*. Otro alumno, ante el proyecto “Distintas formas de expresión individual y cooperativa” a la hora de exponer su trabajo indicó *“las palabras dan vida y el cuadro es arte”* (Diario de clase comentario de alumnos 2011-12)

Estos tres comentarios emitidos por el alumnado, son muy significativos para el presente análisis. El alumnado trabaja con libertad y esa libertad le permite pensar y “expresar libremente” lo creado.

Cuando se les pregunta qué **es lo que más te ha gustado** de la asignatura de plástica, muchos testifican:

“La metodología con la que hemos trabajado porque es muy divertida pero también hemos aprendido mucho” (curso 2011-12 Co/a)

En los restantes cursos, las respuestas emitidas ante la apreciación de las diferencias metodológicas experimentadas han sido muy similares. El 100% de los sujetos participantes han advertido diferencias metodológicas. Las opiniones al respecto se pueden agrupar en las que hacen referencia.



A la no utilización del libro: *“Porque la señorita trabaja con cosas que no están en los libros y han sido más divertidas muy creativas”, “Porque me gusta las cosas distintas a las del libro “Me gusta mucho porque al no utilizar el libro no es siempre lo mismo siempre hacemos cosas diferentes”, “que sin el libro está mejor ya que las actividades del libro eran aburridas” (curso 2012-13 Co/a) “Que hemos hecho trabajos que no venían en el libro” (curso 12-13 Co/a). “Es muy buena porque los libros de E.P. no nos enseña nada” (curso 2013-14 Co/a).*

A la motivación: *“He estado más motivada- Que este año la seño nos ha motivado mucho. (curso 12-13 Co/a). “He puesto mucho más interés esfuerzo y ahora me gusta mucho”, “Que las clases se me han hecho más cortas y divertidas y las actividades realizadas me gustan más” (curso 2013-14 Co/a).*

A una mejorado en el trabajo: *“Ahora me sale mejor los trabajos- Que me noto que he mejorado mucho”. (curso 12-13 Co/a). “que así aprende mejor y también es más divertido y acogedor” “que es muy efectiva”, “Que hay más trabajo que el año pasado” (curso 2013-14 Co/a).*

Las que hacen referencia a la profesora: *“Porque la seño hace que en la calase nos llevemos bien, nos pone música y trabajamos a gusto nos deja que nos ayudemos y algunos nos motivamos. “-Porque me hacen sentirme muy bien cuando trabajo y como nos trata”. “Que me gusta mi seño de plástica y música” Sin libro, la profesora más cariñosa, es más profesional en su trabajo” (curso 20112-13 Co/a) “Me parece muy bien esta forma de trabajar, me lo paso muy bien y la profesora aporta mucho”, “La forma de trabajar propuestas por el profesor/a es más divertida, aprendes más y hace las clases más amenas”. (curso 2013-14 Co/a) “Porque, aunque tú creas que no aprendemos más por las propuestas por los profesores que las del libro. “por la profesora. Porque nos enseña un arte, más avanzado”. (curso 2014-15 Co/a)*

O a un cambio en el tipo de actividad: *“Que los trabajos que hemos hecho son más interesantes” (curso 12-13 Co/a). “Que es una forma de trabajar distinta a las demás, porque aparte de expresar tus sentimientos disfrutas haciéndolo” (curso 2013-14 Co/a).*

Así como al clima creado en el aula: “Se ha trabajado mejor en clase nos ponía música y trabajábamos más en silencio”, “La forma de trabajar en clase había más silencio porque nos gustaba el trabajo y todo lo hacíamos” (curso 12-13 Co/a).

O a las que indican ambas por su predisposición al arte: “Me relaja hacer cualquier actividad de plástica” (Co/a)

Sin olvidar a aquellos alumnos/as que, aunque sea una minoría, indican: “Con las actividades del libro me siento más segura veo lo que tengo que hacer”, “Sé que es lo que tengo que hacer.” (Co/a). Estos son dos sujetos en el curso 2012-13 y un caso en el 2011-12. Es un hecho significativo a tener presente. Siempre nos vamos a encontrar a alguien que, por falta de seguridad, necesite de un refuerzo externo para poder trabajar, un apoyo visual.



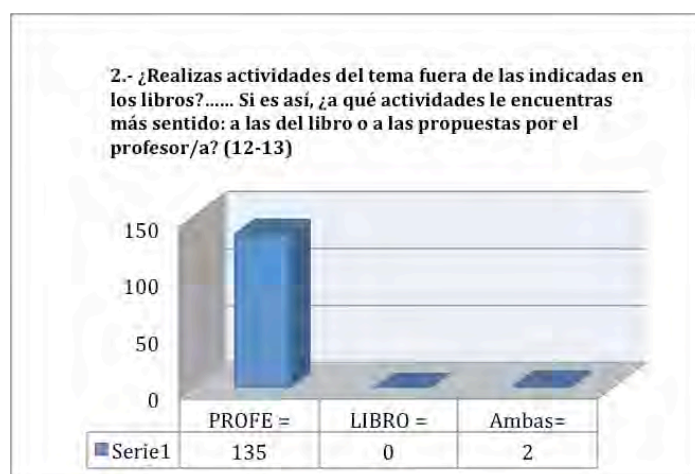
Imagen 48 y 49 M.A.

En contraposición a lo indicado, la mayoría, ante la pregunta **qué es lo que menos te ha gustado** o que cambiarías indican que el libro de texto:

“No cambiaría nada, me gusta todo menos el libro de plástica lo demás ha estado muy guay” “Quitaría el libro” “No haría nada del libro” “me gusta todo menos el libro de plástica” “Haría más proyecto y menos libro” y así en todos los cursos. Encontrándole más sentido, como veremos en la categoría 4 (2.4. Recursos, herramientas metodológicas) a las actividades propuestas por la profesora que a las del libro: *“porque cuando hay un libro hay unas limitaciones pero cuando se trabaja con el profesor tienes y puedes explorar mucho más y de esta forma*

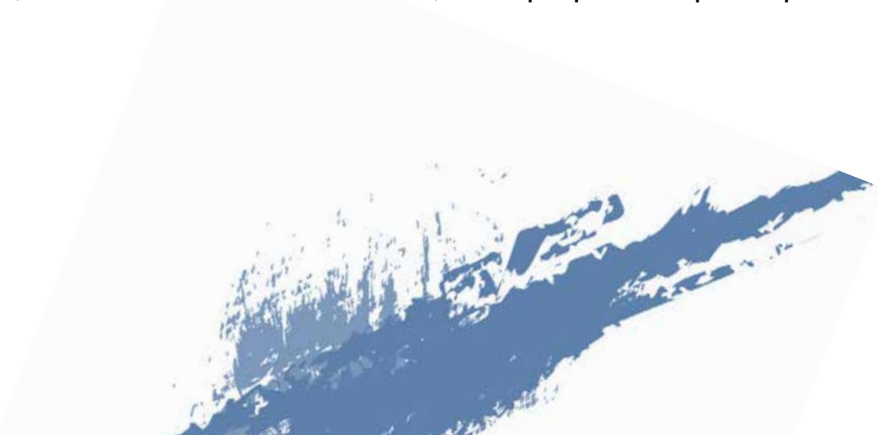


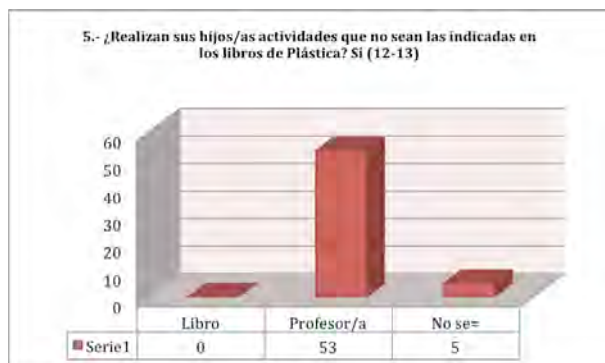
aprendes a buscar tú sólo” “porque las del libro son muy aburridas y siempre es lo mismo, y con las propuestas por la profesora pues nos enseña tácticas nuevas, trucos,...”Porque ella enseña más y lo hace todo más divertido”, “Porque el profesor sabe más (curso 2011-12 Co/a) “porque las del libro no son tan divertidas como las que dice la seño, además con las que dice la seño se practica también el trabajo en grupo, el buscar en internet, conocer y aprender, etc.. “Porque las encuentro con más sentido” (curso 2013-14 Co/a) y en todos los cursos indican los mismo con otras palabras: “Si, a la propuesta por el profesor/a porque son más chula más guay y tenemos que hacer más cosas y más imaginación” (curso 2014-15 Co/a) “Que es muy buena, trabajamos en grupo e individual y utilizamos muchos materiales y todo nos lo explica la seño muy bien. Está todo genial” (curso 2012-13 Co/a)



Gráfica 17- Realizas actividades fuera de las indicadas en el libro. Si es así, ¿A qué actividades le encuentras más sentido: a las del libro o a las propuestas por la profesora? (12-13) alumno/a (Co/a)

El 100% de los **padres /madres** de los distintos cursos, al igual que sus hijo/as, indican que sí, realizan actividades que no son las indicadas en el libro de texto; encontrándoles más sentido, a las propuestas por la profesora.





Gráfica 18- Realiza su hijo/a actividades que no sean las indicadas en los libros de plástica (12-13) padres/madres (Cp/m)

Gráfica 19- Realiza su hijo/a actividades que no sean las indicadas en los libros de plástica. Si es así, ¿A qué actividades le encuentras más sentido: a las del libro o a las propuestas por la profesora? (14-15) padres/madres (Cp/m)

Las opiniones de **los alumnos/as** ante la actuación metodológica llevada en E.A., son bastante favorables. Se pueden sintetizar por año en los siguientes comentarios.

Curso 2012-13 (Co/a)

“No trabajar los libros”, “La forma de trabajar y todos los proyectos”, “Me parece muy bien esta forma de trabajar, me lo paso muy bien y la profesora aporta mucho”

Curso 2013-14 (Co/a)

“Que es muy buena, lo hacemos en grupo e individual y aparte utilizamos muchos materiales y todo nos lo explica genial”, “Que siempre debería ser así, para que los que lleguen a 5º se diviertan y aprendan como nosotros”

“Me gusta porque como es sin libro no es siempre lo mismo”, “Que sería difícil mejorar la E: P:”, “Que es un poquitín más difícil, hay que atender más, hacer más trabajos...”, “Que me gusta mi seño de plástica y música”

“En la forma de trabajar en clase, con grupos, con compañeros..., “Que se trabaja mejor”, “Sin libro, la profesora más cariñosa, es más profesional en su trabajo”, “Si porque ella hace sus propias actividades y las prepara”

“Trabajar sin libro y aprender mucho más”, “Que la profesora explica mucho más, que nosotros traemos las cosas y trabajamos arcilla”, “Los trabajo, los proyectos y las excursiones”, “Si. Porque cuando vine del otro colegio nuevo, dábamos plástica pero muy aburrida. La seño era muy sosa y no gastaba bromas, era más extrita y hacíamos cosas sencillas.”, “pues que te tratan como más mayor y



hablan claro de lo que quiere y lo que no”, “Sí, que han sido trabajo para buscar y más por cuenta ¡A mí me ha gustado más”, “Que estos dos últimos años de E.A. me encanta y que he aprendido mucho y que nunca se me olvidará”

Curso 2014-15 (Co/a)

“Que es mejor que los años pasados porque era con el libro y este año es sin libro al principio me extraño, pero después me encanto”, “Demasiado perfecto”

“Que realizamos proyectos, trabajamos en un blog, expresamos nuestras expresiones en cuadros”, “Que es muy buena, porque colaboramos y participamos mucho”, “Es más buena que las del libro, porque a la "seño" se le ocurre un montón de cosas para hacerla”, “Que es perfecta”, “Excelente para nuestra edad”.

Manteniendo este recuerdo cuando pasan de curso.

Te voy hacer unas preguntas sobre la metodología de la educación artística. Cuando estabas en 3 y 4º, ¿Qué metodología utilizabais?

- Utilizábamos un libro de texto y nos cogíamos al temario.

Y tú ¿qué opinión tienes de trabajar así?

- Pues no me gustaba mucho porque para mí esta era una asignatura que la tenía para aprobar, aunque a mí me gustaba mucho el dibujo, pero no daba para más

En 5 y 6º esta asignatura te gustaba más o igual. ¿Crees que la profesora puede influenciar en la opinión que tengáis de la asignatura?

- Si me gustaba mucho más y la profesora fue fundamental en 5 y 6º fue cuando más me gusto esta asignatura y además aprendí un montón con los proyectos que realizamos y todos los trabajos que hicimos. (E. Nº 30 E.)

Podrías hacerme una comparativa entre la metodología del libro de texto o la metodología activa utilizada estos dos cursos, si te ha servido etc. Tu opinión, ¿cuál sería?

Por ejemplo, en los libros de texto se hacían ejercicios más complicados y no tenían valor artístico y por ejemplo en las últimas actividades que hemos

dado estos dos cursos últimos apartes de tener más valor artístico nos enseña algo y eso es bueno para nosotros. (E. Nª 11A y 11B)

Se puede resumir indicando que excepto una minoría de alumnos/as que por su predisposición al arte indican que se sienten motivados y les encuentran sentido a ambas, el resto del alumnado, un tanto por ciento bastante elevado, prefieren y se sienten más motivados con las actividades propuestas por la profesora.

A continuación, me centraré en la **metodología docente**, en el tipo de actividades, individuales y cooperativas, en los conocimientos adquiridos y en cómo se han llevado a cabo, el trabajo por proyectos. En este apartado no tiene cabida realizar la comparativa con el grupo control, puesto que no trabajaron por proyectos. Me centraré directamente en el grupo experimental, y en la visión de **los padres** al respecto.

Tras finalizar el curso y percibir las sensaciones vividas en el mismo, ante la pregunta realizada a **los padres/madres** “¿Considera el trabajo por proyectos una metodología idónea para la educación de su hijo/a?” un solo sujeto indicó que no

Gráfica 20- Considera que su hijo aprende más con el libro de texto o realizando proyectos. (11-12) padres/madres (Cp/m)

Gráfica 21- Considera el trabajo por proyecto una metodología idónea para la educación de su hijo/a (14-15)



padres/madres (Cp/m)



De igual forma consideran que sus hijos/as **aprenden más** con la realización de proyectos que con el libro de texto: “*Enseña más del día a día...*” “*Creo que*

desarrolla más sus instintos y abre sus ganas de superarse”, o con estas otras “Sí. Porque da cultura a la vez que permite la comunicación con otras personas”. “Sí. Desarrolla su imaginación y aporta conocimientos”. “Sí. Lo dicho, si el profesor es creativo sea en el ciclo que sea, repercute en la asignatura y el alumnado”. (2013-14 Cp/m)



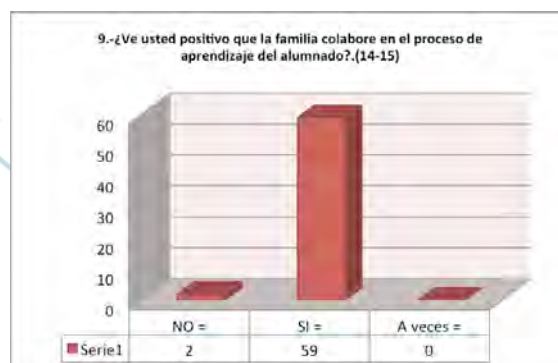
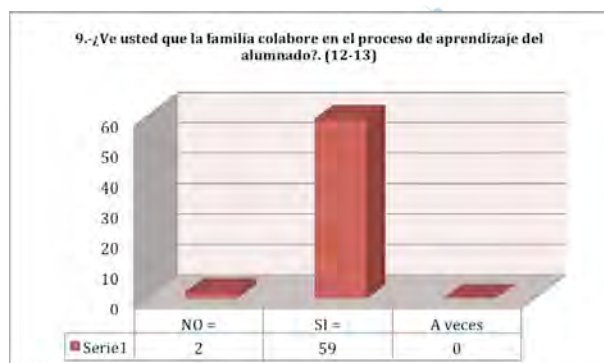
Gráfica 22- Considera el trabajo por proyecto una metodología idónea para la educación de su hijo/a (11-12) padres/madres (Cp/m)



Gráfica 23- Considera que su hijo aprende más con el libro de texto o realizando proyectos. (14-15) padres/madres (Cp/m)

Otro aspecto a destacar en la puesta en práctica de los proyectos es la **colaboración de la familia**, tema que trataré en la categoría 5, al analizar la relación docente /discente/familia; pero como se puede apreciar en la gráfica, 24 y 25 puntualizaré ahora por ser un aspecto a tener presente en la metodología activa. En todos los cursos, ven totalmente positiva para el desarrollo y proceso de aprendizaje de sus hijos/as la colaboración con la familia (Cp/m)

Gráfica 24- Ve usted positivo que la familia colabore en el proceso de aprendizaje del alumnado (12-13)



Gráfica 25- Ve usted positivo que la familia colabore en el proceso de aprendizaje del alumnado (14-15)

Todos los cursos manifiestan unanimidad al percibir que sus hijos/as trabajan con mayor interés y aprenden más con los proyectos que con los libros de plástica: *“Con los proyectos, la asignatura se ha convertido en algo vivo, ha recuperado el sentido”*. (curso 2011-12 Cp/m). *“Creo que los proyectos son más abiertos y posibilitan la retroalimentación en el proceso de aprendizaje.”*, *“Aprende más con los proyectos, porque tiene más libertad, más creativa.”* (curso 2012-13 Cp/m) O aquellos que indican que ambas *“Realizando proyectos y desarrollando el tema del libro”* porque le gusta la artística, pero haciendo un inciso a favor de los proyectos: *“A ella le gusta todo, peor mostraba más ilusión con los proyectos”*. O bien: En ambas, pero en los proyectos le generan más incertidumbre y más estrés (curso 2012-13 Cp/m). Comentario nada negativo, si le genera actividad, está trabajando el pensamiento, está fuera de la monotonía, y por lo tanto está produciendo aprendizaje al solucionar esa incertidumbre creadas. También hay algunos casos sueltos que indican que el libro: *“El libro es una guía y proporciona seguridad. El proyecto no es tan claro. el papel blanco genera incertidumbre e inseguridad que pueden ser constructivas cuando se soluciona, pero a veces acaban en estrés”*. Es el mismo padre/madre el que reflexiona, indicando nuevamente el papel en blanco, y con ello esa incertidumbre e inseguridad que puede ser constructivas cuando se soluciona. Este sujeto ha indicado en varias preguntas el respeto al papel en blanco. Efectivamente este, es uno de los aspectos que se perciben en el **cambio metodológico**. En el libro siempre parten de un referente y de una línea marcada, mientras que en las metodologías activas llevadas al aula parten como bien indica este sujeto de: “el papel en blanco”.



Imagen 50 y 51 M.T.

El alumno está continuando el trazo del faro prediseñado en el libro y en las tramas, se limita a copiar las indicadas en la primera fila del mismo, realizando una copia fiel de las mismas, coartando su creatividad al tener que ceñirse a la mimesis de los modelos dados.

El hecho de enfrentarse al folio en blanco implica seguridad. Es cierto que al principio impone y al inicio de curso algunos alumnos/as se retraen y tardan más en iniciar la actividad, pero con ello estamos también reforzando su autoestima y consiguiendo que vayan perdiendo ese miedo, transformándolo en seguridad y confianza en ellos/as mismos.

Ahora si se están enfrentando al folio en blanco, (Imagen 52 y 53) y ante el tratamiento de cualquier contenido se aprecia una diferencia entre el trabajo con el libro y metodología activa. Ante las mismas pautas cada individuo personaliza su trabajo.



Imagen 52 y 53 M.A.

Con el libro de plástica, por el contrario, se limitan a una forma, a un modelo, se encuadran en lo marcado sin poder salir de “la línea negra que delimita la figura”, simplemente colorean. y todos muestran la misma estética.



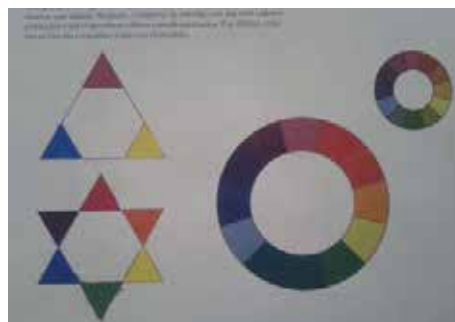
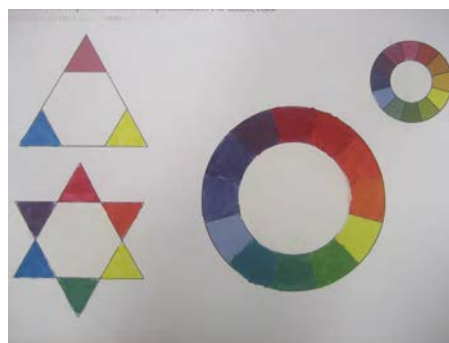


Imagen 54, 55 y 56. M.T. Cualidades del color.
Colores primarios y secundarios

En las siguientes imágenes se aprecian resultados personalizados.
Colores primarios y secundarios.

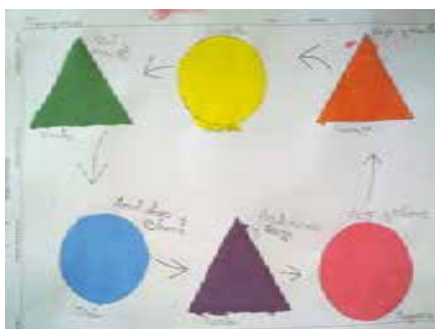
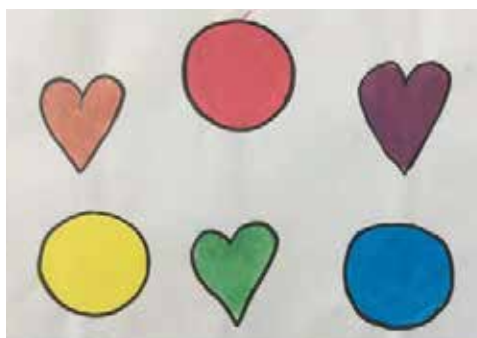
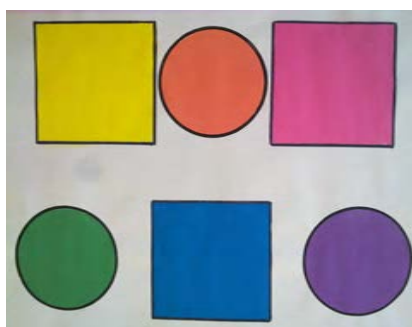


Imagen 57, 58, 59 y 60 M.A. Colores primarios y secundarios

Degradaciones

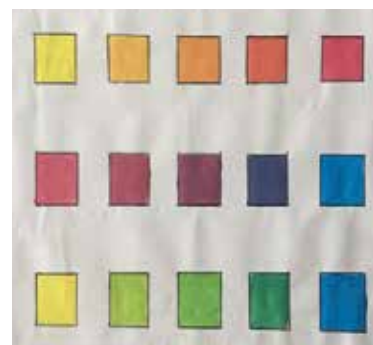


Imagen 61, 62, 63, 64, 65 y 66 M.A. Degradaciones

Cualidades del color



Imagen 61, 61, 63 y 64 M.A. Cualidades del color

Retomaré nuevamente estas dos imágenes



Imagen 52 y 53 M.A.

En estas se aprecia igualmente como el ambiente del aula permite un agrupamiento flexible. En la metodología tradicional se suele trabajar siempre de uno en uno. En este caso observamos como el alumno que lo desea trabaja solo. Justo detrás de él están sus compañeras realizando la misma actividad, pero han decidido agruparse para compartir material.

Esta es otra de las diferencias metodológica, la ubicación de las mesas. Es un hecho que favorece un tipo u otro de trabajo.



Imagen 65 M.A. Espacio



Imagen 66, M.T. Espacio

En las imágenes inferiores (66 y 68), se advierte como en las actividades individuales se produce un buen clima de trabajo (se tratará en la categoría correspondiente). Al mismo tiempo que se respeta a quien prefiere trabajar en solitario. (imagen 67)



Imagen 66, 67 y 68 M.A. Agrupamiento

Este buen clima se aprecia en los rostros de estos alumnos/as



Imagen 69 y 70 M.A. Estado de ánimo ante la M.A.

Estos tres aspectos, el libro de texto como recurso, el autoconcepto, y el clima de trabajo, se tratarán en su correspondiente categoría.

Acorde con lo indicado, otro de los elementos que definirá el tipo de metodología llevada a cabo es, el **trabajo individual y cooperativo**.

El conocimiento y experimentación de técnicas artísticas, ha estado centrado principalmente en el trabajo individual, con la finalidad de que el alumnado adquiriera las destrezas artísticas básicas, las herramientas necesarias, para enfrentarse con seguridad a la creación o elaboración de cualquier producto final.

En este apartado se aprecia nuevamente una diferencia entre ambas metodologías centrada en la copia o no de los modelos dados

Al trabajar la **técnica 3D** en la metodología tradicional, se centran en el construyo. Primero colorean la figurar dada según el modelo indicado

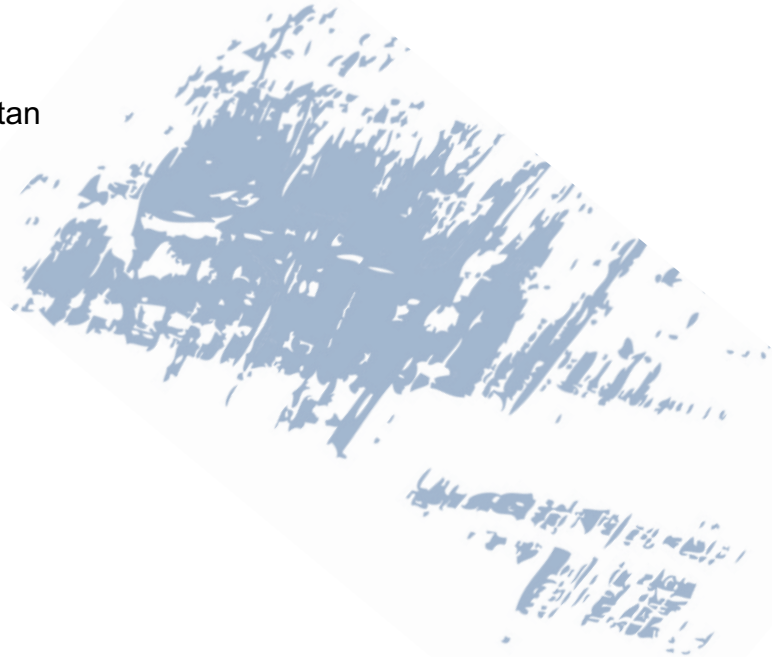


Imagen 71 y 72 M.T. Técnica 3D

Y cuando está coloreado, la montan



Imagen 73 M.T. Técnica 3D



Se advierte una destreza manual, pero no una creación artística. Y si una similitud en los resultados obtenidos las tres imágenes podrían pertenecer perfectamente al mismo alumno.

Al trabajar la técnica 3D en la metodología activa, parten siempre de un boceto previo, en el que el alumno/a plasma y organiza sus ideas. Cuando tiene el producto y el proceso claro, ejecuta la obra. Unas veces modelan, otras construyen y otras modelan y construyen



Imagen 74,75,76,77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85 y 86 M.A. Técnica 3D



Se valora gran variedad de resultados, tanto en el modelado como en el construyo, al mismo tiempo que se evidencia la gran diferencia con el construyo de los libros de plástica.



Imagen 87. M.A. Técnica 3D

Este mismo dato también se advierte al trabajar el collage



Imagen 88.1. Y 88.2. M.T. Técnica 3D

En el libro siempre es la misma imagen, proceso y material.

En contraposición a lo indicado, en las imágenes inferiores, se observa como cada alumno/a ha seleccionado el material preciso para realizar el producto diseñado. Se trabaja la técnica teniendo presente, como ellos/as nombran en sus encuestas y entrevistas, la libertad y la creatividad de los mismos.



Imagen 89, 90, 91, 92, 93, y 94. M.A. Técnica 3D

También nos lo especifican las propias alumnas en las entrevistas.

¿Cómo trabajáis?

12. A - Como ella nos dice, pero siempre con el punto que nosotros creamos, como debería ser, podemos hacerlo como nosotros consideramos que es

12. B - Nos dice lo que tenemos que hacer y luego nosotros hacemos con la misma teoría que ella nos ha dicho lo que nos salga de nuestra imaginación

Y entre esas actividades ¿me podéis nombrar algunas?

12. A - Hemos hecho dimo, trabajos respecto a un pintor, distintas técnicas de pinturas

12. B - Colores primarios, la luz

12. A - Y también después de volver de vacaciones hemos hecho una redacción y expresarla en forma de dibujo. (E. Nº 12.A y 12.B)

Las Técnica al igual que los proyectos lo han trabajado tanto a nivel individual, como han reflejado las imágenes anteriores, como a nivel grupal.



Imagen 95 y 96. M.A. Técnica 3D

Las siguientes imágenes muestran como en ambos casos se ha llevado un proceso paralelo al trabajado en los proyectos. Creación de bocetos iniciales, desarrollo o creación y difusión



Imagen 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108 y 109. M.A. Técnica 3D





Los resultados obtenidos son totalmente diferentes y tienen conexión con sus preferencias. No son objetos impuestos y fuera de contexto para ellos/as.



Imagen 110 y 111. M.A. Técnica 3D

Esto se aprecia en sus caras cuando trabajan totalmente concentrados.



Imagen 112. M.A. Técnica 3D

Esta satisfacción la reflejan hacia la asignatura y hacia su “seño”, creando un buen clima y buenas relaciones humanas.

Con el material sobrante continúan trabajando por el placer de hacerlo expresando sus sentimientos

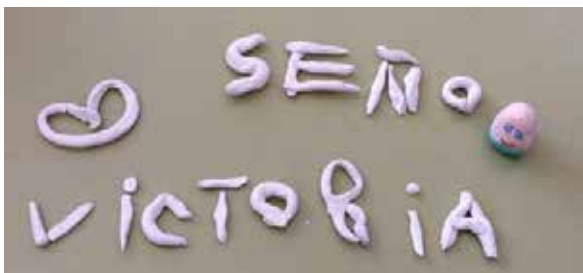


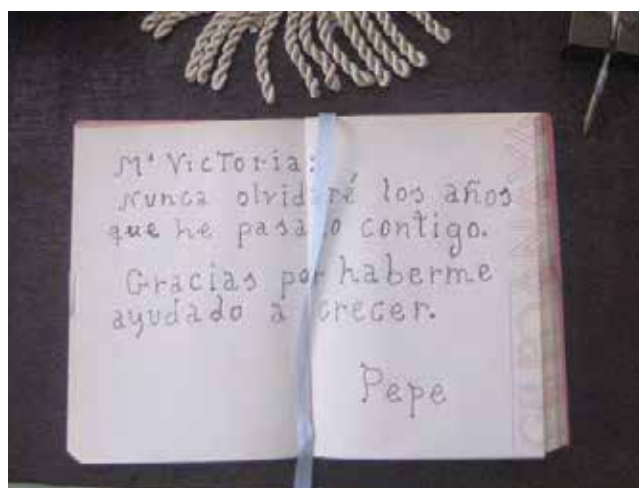
Imagen 113 y 114. M.A. Técnica 3D



O bien en sus creaciones incluyen textos como



Imagen 115 y 116. M.A. Técnica 3D



Cualquier técnica es buena para expresar lo que desean



Imagen117. M.A. El punto y la línea

Y cualquier lugar. El abandonar el Centro implica una doble motivación. Fuera del aula también aprendieron técnicas, como el falso grabado en la Bienal de arte y escuela.



Imagen118, 119, 120, 121, 122, 123, 124 y 125. M.A. Falso grabado

Mostrando ante todo su creatividad y su propia evolución como artistas.



Imagen126. M.A.

Una nueva diferencia que se aprecia entre ambas metodologías es el tratamiento que se realiza en **el estudio de los artistas y de sus obras**. Tratamientos nuevamente opuestos

Con el libro vuelven a ceñirse a la mimesis del modelo. Su trabajo consiste en observar y copiar. No da pie a pensar ni a desarrollar un pensamiento crítico.



“Dibuja y colorea lo que falta para completar el cuadro de Brueghel. Fíjate bien en los detalles de cada figura y aplica la misma intensidad de colores que en el modelo” (p.57 libro Anaya 6º curso)

Imagen127. M.T. Trabajando: “Una obra de Brueghel”



Imagen128 y 129. M.T. Trabajando: “Una obra de Brueghel”

En las siguientes imágenes se observa un tratamiento inverso al mostrado anteriormente. Analizan y estudian al autor y posteriormente crean. Realizan cuadros del estilo del artista. Unas veces les sirve de referente y otras simplemente se inspiran en ellos.

A continuación, muestro el trabajo de tres alumnos/as tras vivenciar el proyecto de Mondrian.

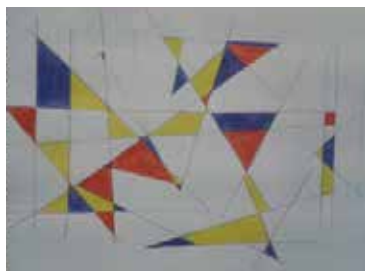


Imagen130, 131 y 132. M.A. Trabajando: "Mondrian"

Alumnos y alumnas realizando creaciones propias. Proyecto Miró



Imagen133 y 134. M.A. P. Miró

Partiendo de una imagen, tras su estudio e investigación, realizan sus propias interpretaciones de las obras seleccionadas.



Imagen135, 136 y 137. M.A.

En las siguientes imágenes se aprecia cómo se inspiran en algo o en alguien, pero sin llegar a copiarlo. Pertenecen al proyecto "Jorge Rando". Este se inició con el estudio de una de sus series "La Pasión" que, tras indagar y analizarla, trabajaron sobre ella. Me detendré en ello cuando analice este proyecto.



Imagen 138 y 139. M.A P. J. Rando

Se puede valorar en todas las imágenes libertad, expresividad e implicación en el trabajo realizado.

Han trabajado proyectos centrados en actividades individuales, como el reseñado anteriormente, y proyectos cooperativos en los que partiendo del trabajo individual intercambian pareceres y crean un único producto final. Cada grupo está inmerso en su trabajo, y cada componente del mismo en su quehacer.



Imagen 140. M.A. P. "Conocemos...el legado artístico"

¿Te acuerdas qué actividades hacíais en 5 y 6º?

- Si realizamos trabajos de collage y también de arcilla, nos fijábamos en un artista y hacíamos nuestra propia interpretación hacíamos muchos trabajos (E. Nº 18)

Partiendo de esta imagen pasaré ahora a analizar los distintos **momentos en la realización de los proyectos**

Se han iniciado siempre con un trabajo previo individual, bocetos investigación..., según requerimiento del proyecto, aportando posteriormente dichas ideas al grupo.

Búsqueda de información o trabajo individual inicial



Imagen 141 y 142. M.A. Actividades iniciales

Esta búsqueda de información les permite introducirse en la temática tratada interiorizando los conceptos tratados



Imagen 143 y 144. M.A. Actividades iniciales



Las indagaciones teóricas les conducen a una resolución plásticas



Imagen 145 y 146 M.A. Actividades iniciales

Realizan los bocetos individuales



Imagen 147 ,148, 149, 150,151, 152 y 153. M.A. Realización de bocetos



Imagen,151b, 152b y 153b. M.A. Realización de bocetos

Cada alumno o alumna selecciona la obra que desea trabajar atendiendo a las directrices marcadas en el proyecto





Imagen 154,155, 156, 157, 158, 159, 160, 161 y 162. M.A. Interpretaciones de cuadros

Cada uno/a realiza su propio estudio de la obra seleccionada. Ante una misma obra cada creación está impregnada de su sello personal.

Trabajan por el gusto de crear. Una alumna, no se conformó como el resto de los compañeros en realizar un boceto individual para luego aportarlo al grupo. A partir de su propio boceto realizó su cuadro, por propia iniciativa, por el placer de pintar



Imagen 163. M.A. interpretación de "los Girasoles"

Realizan sus propios estudios atendiendo a la naturaleza del proyecto, como se aprecia en estas imágenes “Protección medioambiental: Slogan”

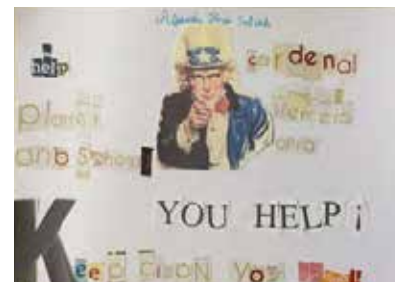


Imagen 164, 165, 166, 167, 168 y 169 M.A. P. “Protección medioambiental: Slogan”



Para la realización de los trabajos han puesto en funcionamiento las distintas técnicas experimentadas en clase, como se puede apreciar en estas imágenes pertenecientes al proyecto “Conocemos, apreciamos y experimentamos el legado artístico”. Han trabajado con rotuladores, ceras, recursos informáticos....



Imagen 170, 171 y 172. M.A. P. “Conocemos, apreciamos y experimentamos el legado artístico”

Concluida esta primera fase, **intercambian opiniones y llegan a acuerdos grupales**, tanto a nivel teórico como plástico. Se les pueden ver conversando, intercambiando propuestas y compartiendo material.



Imagen 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179 Y 180. M.A., Buscando propuestas Teóricas





Imagen 181, 182, 183 y 184. M.A. Buscando propuestas. Plásticas

Se aprecia en las caras y gestos de las imágenes anteriores como se escuchan, atienden y respetan las opiniones y como se organizan distribuyéndose ellos/as los distintos roles dentro de cada grupo, quienes escriben, dibujan, busca en internet...sin la necesidad de la dirección adulta, ni de una editorial.

Tomados los acuerdos, realizan el boceto del trabajo grupal

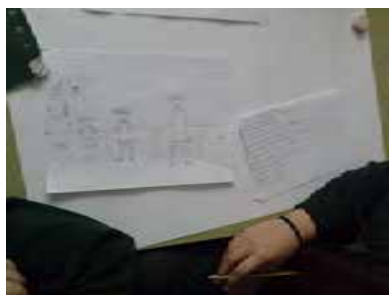


Imagen 185, 186 y 187 . M.A. Bocetos grupales

Se enfrentan también en los trabajos grupales al espacio en blanco. Ya nombrado. Intercambiando opiniones sobre cómo resolverlo (imagen 188) Cada vez con más predisposición y seguridad.



Imagen 188, 189, 190, y 191. M.A. Inicio del trabajo grupal.

Vuelven a intercambiar ideas y llegan a una conclusión grupal, iniciando la **fase de desarrollo o elaboración del producto final**



Imagen 192. M.A. Inicio del trabajo grupal.

Las siguientes imágenes nos muestran como cada grupo sigue su propio proceso, siendo ellos/as mismos quienes marcan las pautas y se organizan ateniéndose a la naturaleza del proyecto que se esté trabajando. Reconduciendo el trabajo según sus propias indicaciones



Imagen193 y 194. M.A. Trabajo cooperativo.

Podemos valorar en todas las imágenes el trabajo cooperativo llevado a cabo por todos los grupos, ratificando lo indicado anteriormente.



Imagen195, 196, 197, 198, 199 y 200. M.A. Trabajo cooperativo.



Son imágenes de los distintos proyectos llevados a cabo en los cinco cursos escolares y en todos los casos se puede observar lo indicado anteriormente.

No es algo que haya surgido en un grupo o en un día es algo que como indican las imágenes, llega a ser un estilo de trabajo una metodología interiorizada, coordinada y autónoma.

Cuando se inicia la clase hay un despliegue, cambio de agrupaciones, aparece todo el material, como se observa en la imagen y cada individuo sabe lo que tiene que hacer para beneficiar al trabajo en equipo. Nadie se dificulta, ni se molesta. Cada uno en su trabajo.



Imagen201. M.A.





Imagen 202, 202, 203, 204 y 205. M.A. Trabajo cooperativo

En este proyecto interactuaba la música y la plástica



Imagen 206. M.A.

De vez en cuando también les gusta ver lo que hacen los compañeros, y visitar a los distintos grupos a ver cómo van. Como el alumno que está sentado y gira la cabeza para ver que hacen



Imagen 207. M.A.

La docente ejerce el papel de guía, resolviendo las dudas que surjan cuando lo reclaman



Imagen 208 y 209. M.A. La docente como guía.

Se les ve avanzar, es sus procesos continuando con la misma dinámica cooperativa, intercambiando opiniones con razonamiento crítico.

Proyecto: Protección medioambiental: Slogan"



Imagen 210, 211 y 212. M.A. P. "Protección medioambiental: Slogan"

Proyecto: "La danza a través de la pintura"



Imagen 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220 y 221. M.A. P. "la Danza a través de la Pintura"

Proyecto: “Los sectores económicos”



Imagen 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228 y 229. M.A. Proceso P. “Sectores económicos”



La captura de la imagen en movimiento refleja el estado continuo de esta alumna anotando todo en su libreta, para que no se le escapase nada. Totalmente implicada en todo momento.



Imagen 230, M.A.



Imagen 231. M.A.

A continuación, muestro un **proceso completo** de un grupo, o mejor dicho de una pareja. Se respetaba cuando una pareja quería trabajar solas, bien por afinidad, bien porque indicaban que lo preferían para poderse reunir fuera de clase.... Perteneciente al proyecto “La danza a través de la pintura”

Punto de partida y bocetos individuales



Joaquín Sorolla
Bailaora Flamenca

Tamaño: 206 x 100 cm
Lugar de exposición: Museo Sorolla
Época: contemporánea 1914
Tipo de Cuadro: Óleo/lienzo



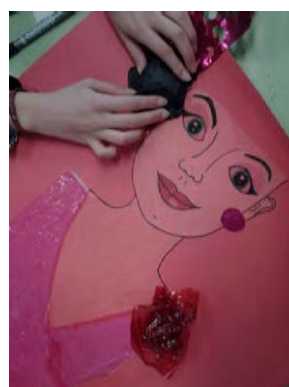
Imagen 231 obtenida del trabajo de las alumnas

Imagen 232. M.A. bocetos individuales

Las imágenes inferiores nos indican como han fusionado los dos bocetos. Destacar como comienzan realizando el zapato, y los volantes, los dos elementos de los dos bocetos individuales (imagen 233). Continúan su proceso hasta llegar al producto final. (imagen 238) Pero en este caso, para una de las componentes del grupo, este proceso implica bastante significado emocional. (inteligencia emocional)



Imagen 233, 234, 235, 236 y 237. M-A. Proceso.



Finalizado el proceso, tanto teórico como plástico, lo exponen al resto de los compañeros/as.



Imagen 238. M.A. Exposición del producto final

La transformación realizada en la bailaora de Sorolla presenta muchas connotaciones personales, desde la simple elección del cuadro. El padre de una de las alumnas es guitarrista y la madre bailaora. Ya desde el inicio, en la realización de los bocetos se aprecia la personalización de los mismos y la diferencias entre ambos. Una ha realizado una interpretación del cuadro y la otra ha dibujado “el zapato con el que su madre baila”. En el producto final respetan la unión de ambos bocetos. Lo primero que realizan es el zapato, como lo he reflejado en el análisis anterior, y a partir de este crean “la bailaora”. Con la salvedad de que no es una bailaora cualquiera. Físicamente presenta los rasgos de su madre: “Que guapa la estáis poniendo. Es que mi madre tiene los ojos muy grandes y es muy guapa” (Diario de clase curso 2013-14). Se implicaron totalmente en el trabajo, desarrollando plenamente la inteligencia emocional y el disfrute que no se si fue más el de ellas o el mío viéndolas trabajar, totalmente implicadas e inmersa en su “bailaora” Ayudándola incluso a superar la timidez, siendo la primera vez que se atrevía a exponer su trabajo al resto de la clase con toda confianza y seguridad. Esta vez no lo dudó. Con ello reforzó igualmente su autoconcepto, Utilizando su vida personal, sus anécdotas personales para comunicarse con la clase.

Esta situación no se llegará a vivenciar en un aula cuyo recurso educativo sea el libro de texto.

La forma de enfrentarse al inicio de una obra, de un trabajo, va a condicionar el producto final de la misma. Cuando nos basamos en una metodología centralizada en el libro de texto, como se ya se ha visto en varias ocasiones, se limitará a la mimesis y por lo tanto apreciaremos una semejanza en la producción de todos los alumnos/as. La metodología activa sucede lo contrario. Se puede apreciar una rica variedad de obras con sellos propios aun cuando partan del libro como se ha podido ir viendo en los proyectos realizados de Mondrian, Miró o las Meninas.



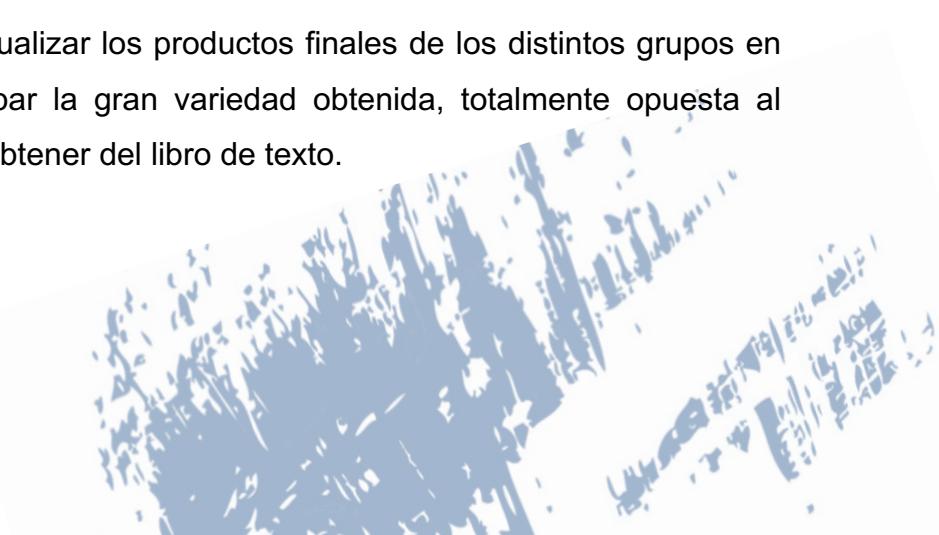
Imagen 239 M.T.



Imagen 240. M.A.

En la imagen 239 el alumno está concentrado en observar el libro de texto y ver que le indica, que debe hacer. En la 240, están inmerso en su trabajo y el libro permanece como punto de partida en una esquina del pupitre, pero no los está dirigiendo

Ahora se podrán visualizar los productos finales de los distintos grupos en los que se podrá comprobar la gran variedad obtenida, totalmente opuesta al tratamiento que se puede obtener del libro de texto.



Un claro ejemplo nos lo muestran varios grupos en el proyecto “La danza a través de la pintura”. En las imágenes 241 y 243, han partido del mismo cuadro y la interpretación realizada es totalmente diferente tanto en composición como en técnicas empleada.



Imagen 241, 242 y 243. M.A. Productos finales

Toulouse Lautrec



Imagen 244 y 245 M.A. Producto final

Muestran su creatividad, originalidad y sus conocimientos utilizando en cada obra combinación de materiales y técnicas, totalmente opuesto a la mimesis de la metodología tradicional.

Proyecto Las Meninas

Metodología tradicional



Imagen 246 y 247 M.T. Producto final

Producto final proyecto “Las meninas”



Imagen 248, 249, 249 y 250 M.A. Producto final P “Las Menina”

Cada imagen presenta una particularidad. Todos con características propias de cada alumno/a. Lo personalizan tanto en el enclave, su aula, como en

el estilo “Versión contemporánea”. O bien obvian a las meninas y se centran en el pintor realizando un collage, con total libertad.



Imagen 251 M.A. Producto final “Las Menina

Se aprecia la misma riqueza en los productos finales de los distintos proyectos llevados a cabo.

Proyecto Distintas formas de expresión, individual y cooperativa



Imagen 252, 253 y 254 M.A. Producto final . P. Distintas formas de expresiín, individual y cooperativa

Proyecto Protección medioambiental: Slogan



Imagen 255, y 256 M.A. Producto final . P. “Proteccion medioambiental: Slogan”

Proyecto La Danza a través de la Pintura



Imagen 255, y 256 M.A. Producto final. P. “La danza a través de la Pintura”

Proyecto Miró



Imagen 257, 258, 259 y 260 M.A. Producto final. P. "Miró"

Proyecto La Alcazaba



Imagen 261, 262, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 269, y 270 M.A. Producto final. P. "La Alcazaba"

Se puede observar la gran riqueza de diseños y materiales empleados. Cuando no le marcamos tanto, ellos/as dejan correr su imaginación y por lo tanto su creatividad.

Proyecto Sectores económicos.

La realización de las maquetas representativa de los sectores economicos, tenían como finalidas la ejecucion de la defensa del sector correspondiente al producto fianal, un producto final algo diferente El debate.



Imagen 271, 272, 273, 274 y 275. M.A. P. "Sectores económicos"

Proyecto Exposición acrílicos





Imagen 276, 277, 278, 279, 280 y 281 M.A. P “Exposición Acrílico”

Con la ejecución del producto final se llega a la difusión de los mismos Esta dependerá del propio producto final.

Han presentado en clase tanto la creaciones plástica como su correspondiente memoria



Imagen 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289 y 290. M.A. P Exposición. Fase de difusión

Con la atención de sus compañeros



Imagen 291 y 292. M.A. P Exposición. Fase de difusión

La implicación de esta alumna en su trabajo, le ha llevado a realizar digitalmente un autorretrato, para su exposición. Apareciendo en su rostro una satisfacción personal



Imagen 293. M.A. P Exposición.
Fase de difusión

Se han realizado exposiciones, en el interior del aula o en las galerías



Imagen 294 y 295. M.A. P Exposiciones en galería. Fase de difusión

Han aprovechado la exposición para explicar mejor el por qué de sus interpretaciones, motivandoles el hecho de salir del aula y exponer delante de sus trabajos



Imagen 296, 297, 298, 299, 300,301 y 302. M.A. P Exposiciones en galería.
Fase de difusión

Destacaré dos casos que me han llamado la atención porque me dejaron sorprendidas en la exposición.



Imagen 303 y
304.
M.A. Exposición

Como se aprecia en la imagen 303 cada miembro del grupo realizó una interpretación personal con técnicas diferentes. En la imagen se observa el alumno de la izquierda, con un collage y el de la derecha con una composición digital. Cuando empezaron a trabajar el producto final les preguntaba y no querían decir nada hasta la exposición, y tras explicar todas sus creaciones, comentaron que lo que más les había llamado la atención eran los claroscuros de Velázquez, y que por eso hicieron ese cuadro. El valor de este cuadro no es tanto la resolución técnica como el valor conceptual del mismo.

Este grupo presento “La Sagrada Cena en Málaga” con los accesorios de IKEA, dejando totalmente riendas suelta a la creatividad



Imagen 305. M.A. Producto final

Otra forma de difusión son las exposiciones estandarizadas, convirtiéndose en producto final del proyecto, con su correspondiente difusión mediática en la pag web del Centro para que puedan visitarla los padres/madres que la deseen. Como analizaré en la categoría de los recursos.



Imagen 306. M.A. Exposición colectiva

Me detendré aquí nuevamente para realizar una comparativa con las exposiciones resultantes de ambas metodologías, con los trabajos del libro y la y con los trabajos realizados con metodología activa



Imagen 307. M.T. Exposición colectiva



Imagen 308. M.A. Exposición colectiva

Se aprecia una gran diferencia entre ambas exposiciones; en la resolución de los trabajos, totalmente marcados, en las técnicas empleadas y en la semejanza de los mismos: Todos los jarrones marrones, los fondos verdes y marrones, los porrones y los pájaros azules. Todos los retartos morenos con el pómulo en amarillo, etc. Hasta los mandalas conserva similitud.

Imagen 309 y 310.
M.T. . Exposición
colectiva



Imagen 311,
312, 313 y
314. M.A.
Exposición
colectiva.

En este caso cada cuadro tiene sus peculiaridades y no se asemejan como el caso anterior. Por lo que destacamos aquí una **nueva diferencia de las dos metodologías los resultados expositivos del trabajo del alumnado**.



Esta variedad y riqueza de trabajo fue fruto de motivación, como nos indican las siguientes imágenes, para que alumnos de otros ciclos la visitasen



Imagen 315, 316 y 317. M.A. . Visita a la Exposición colectiva

La observan con gran atención, les gusta ver el trabajo de los compañeros

Incluso los propios artistas disfrutaban visitándola y al considerarlo algo suyo la cuidan y reparan. Vemos a estos alumnos como está arreglando el nombre de un cuadro que se había caído.



Imagen 318 y 319. M.A. Visita a la Exposición colectiva

También han expuesto en lugares publicos, llegando incluso a salir en prensa.



Imagen 320 y 321. M.A. Visita al Centro de Jorge Rando. Prensa

Precisamente, como he comentado anteriormente, por la repercusión de este proyecto y los resultados obtenidos por el alumnado, analizaré el desarrollo del proyecto Jorge Rando al final de la presente categoría. Sirviéndome de síntesis de la metodología empleada y de todo lo analizado en la misma.

Volviendo a los restantes proyectos, destacar que, en el transcurso de los mismos, concretamente el de la Alcazaba, se realizó también un **taller de cocina**. Siendo acogido como se aprecia en el rostro de esta alumna, con gran entusiasmo. Todas las innovaciones que se realizan en clase, son siempre acogidas con entusiasmo por el alumnado. Evidentemente el taller de cocina en si, no es una innovación, pero en esta clase si lo fue por ser algo novedoso.



Imagen 322. M.A. Taller cocina P "La Alcazaba".

Otra cuestión a resaltar, como se ha podido ir observando en algunas imágenes, es la unificación de las dos áreas artísticas, la música y la plástica, en los distintos proyectos. Al trabajar las dos áreas al unísono, ambas se enriquecen.

En el proyecto de la Alcazaba, tras las audiciones de fragmentos musicales, se continuó con la visualización de danzas ambientadas en la época, para proseguir con el aprendizaje de los distintos pasos, y la ejecución de los mismos. Partiendo de una coreografía marcada se convirtieron en sus propios coreógrafos. Finalizando la experiencia en una expresión plástica de lo vivenciado. En las imágenes inferiores se puede inferir nuevamente la libertad de la ejecución en dicha expresión. Realizando al mismo tiempo una **evaluación** positiva de lo vivido. Utilizando dicha actividad como retroalimentación de la experiencia, como **actividad evaluadora**



Imagen 323, 324, 325 y 326. M.A. Taller de Danza P "La alcazaba"

En el proyecto de "arte urbano", la danza se desarrolló paralela a la plástica. En la investigación del arte urbano, iba también incluida la investigación del baile urbano, sus normas, coreografías y escenificaciones. Distinguían entre los distintos tipos de baile y creaban sus coreografías que luego ejecutaban en pequeño o gran grupo, según el momento del desarrollo del mismo, con imitación, o con diálogos.



Imagen 327, 328.a, 329.a, 330.a, 331.a, 332.a, 333.a, 334.a y 335.a M.A. P "Arte urbano"

Concluyendo de igual modo en expresiones plásticas de lo vivenciado tanto individuales como expresiones grupales





Imagen, 336.a, 337.a, 338.a y 339.a. M.A. P "Arte urbano"

También estuvo presente la musica en el proyecto del blog, con la creaciópñ del lipdub y como es lógico en el de la danza a través de la pintura en el que tenían que buscar frgmento musicales acorde a la epoca de los artistas seleccionados realizando las audicones en las presntaciones de las mismas.



Imagen328 y 329. M. A. Ensayando la coreografía y buscando audiciones

Están realizando un aprendizaje globalizado, en el que todos los conocimientos interactúan en una única temática.

Tras todas las exposiciones, como ya se indicó en la metodología, hay un momento de reflexión y cierre de los proyectos. Proceso de **evaluación** de los mismos y por consiguiente de reflexión y metacognición

Unas veces incluyen la autoevaluación del grupo en la memoria del trabajo. Se autoevalúan y explican porque de la misma. El resto de la clase los ratifica o no.



Imagen 330. M. A. Autoevaluación del grupo

Cuando el alumnado va introduciéndose en la dinámica de trabajo, el resto de los grupos también evalúan al que expone.

Van tomando nota en las exposiciones. Contrastan con su grupo sus anotaciones y emiten una calificación tanto cuantitativa como cualitativa de lo percibido. En la siguiente imagen se aprecia como las tres componentes del grupo deliberan sobre lo realizado para concluir en un juicio común al respecto.



Imagen 331.a. M.A. Evaluación

Tras finalizar los proyectos cumplimentan una rúbrica o un cuestionario (Anexos IV y V)



Imagen 331.b. M.A. Evaluación

Al igual que califican y opinan de los compañeros y de ellos mismos, al finalizar cada curso realizan una valoración de la asignatura (Anexo XII), de la metodología y de la docente, tanto cuantitativa como cualitativa. Indicando lo que más le ha gustado lo que menos o lo que cambiarían. **Otro de los aspectos en los que se diferencian ambas metodologías.** En la metodología tradicional al ser una **transmisión unidireccional**, es el docente el que califica siempre al alumnado.

. Evaluación asignatura educación artística curso 2010-11 5º curso

Nota final clase de E.A.= 9

. Evaluación asignatura educación artística curso 2010-11 6º curso

Nota final clase de E.A.= 6.8

Teniendo la nota más alta la valoración de la profesora con un 8 y menos los trabajos de investigación con un 3, le sigue los trabajos cooperativos con un 4, la metodología un 6.2 y las actividades con un 6.5 (Anexo XII)

Se aprecia nuevamente una diferencia en este primer año entre el grupo de control y el experimental. A la profesora la valoran bien, pero no realizan trabajos de investigación ni cooperativos, y las metodologías y las actividades las califican con un bien Mientras que en 5º valoran todo con sobresaliente

. Evaluación asignatura educación artística curso 2011-12

Nota final clase de E.A.= 9

. Evaluación asignatura educación artística curso 2012-13

Nota final clase de E.A.= 9.2

. *Evaluación asignatura educación artística curso 2013-14*

Nota final clase de E.A.= 9.3

. *Evaluación asignatura educación artística curso 2014-15*

Nota final clase de E.A.= 9.5

Estos resultados quedan ratificados en las entrevistas realizadas y en los cuestionarios. A lo ya indicado en las misas hasta ahora, añadir algunas cuestiones que no se han nombrado.

Y me has dicho que has trabajado solo y en grupo. ¿Cuál te ha gustado más?

- Mucho más en grupo porque interactúo con mis compañeros y nos ayudamos entre todos y además nosotros nos autoevaluamos.

(E. Nº 16)

- Hemos trabajado en grupo e individual. (E. Nº 9)

¿Qué te ha gustado más trabajar individual o en grupo?

- En grupo porque estaba con mis amigos y compartíamos nuestras ideas para que después quedase todo mucho mejor o bien. (E. Nº 15)

- En grupo porque podíamos ayudarnos unos a otros. (E. Nº 9)

De todos los entrevistados/as un solo sujeto indica que le gustan las dos, pero a la hora de elegir entre ambas, se inclina hacia la activa.

Si tuvieras que escoger una forma de trabajar ahora ¿qué metodología escogerías la activa o la de los libros?

- Sin duda alguna la metodología activa trabajando en grupo y además te puedes expresar mejor, aunque también me encantaba trabajar de forma individual” (E. Nº 14)

Los antiguos alumnos, los de la ESO opinan igual



Y ¿trabajabais de forma individual y de forma cooperativa?

- Cooperativos, pero también lo hacíamos de la otra forma, pero me gustaba más la forma cooperativa porque entre lo compañeros nos ayudábamos si no sabíamos hacer algo nos lo explicábamos. (E. Nº 28 E.)

Centrándome nuevamente en los cuestionarios, ante la pregunta

“¿Te ha pedido el profesor/a de Educación Artística que te evalúes y evalúes a tus compañeros? De ser así, ¿piensas que es algo positivo?... ¿Para qué te ha servido?” Todos indican que “sí” con puntualizaciones como estas: “Para mucho”, “Sí, me ha servido muchísimo”, “para aprender valorar las cosas”, “Si para que sepamos evaluar y ser justos”, “Para tener presente lo que debemos mejorar”, “para saber cómo me expreso exponiendo”, “para tener opiniones de los compañeros de cómo lo he hecho” (curso 2012-12 Co/a)

Son conscientes de las ventajas de la evaluación y de sus repercusiones Realizan un proceso de metacognición que les ha permitido superarse a ellos/as mismos: “Para decirme a mí mismo si lo hago bien o me tengo que esforzar más” “Si para saber reconocer mis errores y mejorar”

Las respuestas de los restantes cursos son muy similares a las indicadas, añadiré únicamente un par de ellas del curso 2014-15, ya que resaltan la importancia y el autoconcepto: “Sí. Porque es importante que nos sepamos evaluar y evaluar a los demás compañeros.”, “Si. Para que confíe en mí y tener más interés y hacerlo lo mejor posible”.

Respuestas que difieren con las emitidas por el **grupo de control**

“Sí, me ha servido para ver si suspendo o apruebo”, “Si, porque me dice cuando está bien o mal y me pone nota” (6º curso 2010-11)

Las actividades están basadas en el libro de texto, para ellos lo importante es hacer bien las fichas como vienen en el libro para aprobar

En el curso 2011-12, Cuando se les pregunta **“Qué diferencias has notado con respecto a otras asignaturas”** un alumno/a indica: “Que no

utilizamos mucho el libro y también hacemos encuestas y nos evaluamos y eso me gusta”.

Este alumno/a ha resumido muy claro dos cuestiones básicas en las que se diferencian ambas metodologías.

Al hablar de los proyectos propiamente dicho, en el curso 2011-12, al preguntarles **“Te ha gustado trabajar por proyectos. ¿Por qué? Indican:**

“Con los proyectos se aprende más y mejor, sabemos lo que hacemos y nos ponemos de acuerdo con los compañeros, trabajamos juntos y es más divertido”, “Si, porque usamos el ordenador para buscar información y está´ chulo” (2011-12 Co/a)

Con estas dos respuestas se sintetiza todas las emitidas en este curso:

“Si, se aprende más porque se entiende mejor y se va paso por paso es muchísimo mejor que el libro “, “Que nos lo pasamos muy bien, porque la seño nos deja hacer muchas cosas, además los proyectos son muy divertidos y aprendemos más que con el libro” (2011-12 Co/a)

Y cuando se les pide que indiquen **que les ve de positivo** la mayoría hace mención al aprendizaje realizado: “Que he aprendido más de lo que creía /que se aprende más Que aprendemos más con esta forma de trabajar”. Al trabajo cooperativo: “Muchas cosas como aprender y respetar el trabajo de los demás” (al mismo tiempo están adquiriendo valores sociales y democráticos) “que aprendemos a colaborar en grupo”, “el compañerismo”, “que nos portamos mejor y tenemos más compañerismo”. “que somos más sociales al trabajar en grupo”. “que hemos aprendido a colaborar en grupo”. O a la expresión: “un gran aprendizaje a la hora de expresar tu arte” (2011-12 Co/a)

Todas estas respuestas pertenecientes al curso 2011-12, son extensibles a lo que indican los sujetos de los restantes grupos.

Finalizaré con una respuesta muy significativa

“Porque con los proyectos tengo ganas de trabajar, con el libro no” (2011-12 Co/a)

La opinión de **los padres** se aprecia en las siguientes gráficas



Gráfica 26- Considera el trabajo por proyecto una metodología idónea para la educación de su hijo/a (11-12) padres/madres (Cp/m)

Gráfica 27- Considera que su hijo aprende más con el libro de texto o realizando proyectos. (11-12) padres/madres (Cp/m)

Consideran que trabajar por proyecto es una metodología idónea para su hijo/a y que aprende más con los proyectos que con los libros.



Gráfica 28- Considera el trabajo por proyecto una metodología idónea para la educación de su hijo/a (12-13) padres/madres (Cp/m).

La opinión de los **alumnos** coincide con la de los padres

Al 100% les gusta trabajar por proyectos y trabajan con más interés los proyectos que el libro.



Gráfica 29- Te ha gustado trabajar por proyectos. (11-12). alumno/a (Co/a)



Gráfica 30- ¿Crees que has trabajado con más interés en el trabajo de libro o en los proyectos? (11-12) alumno/a (Co/a)

El 100% consideran que ha realizado un buen proceso de aprendizaje y solo 2 alumnos consideran que aprenden más con el libro frente a 131 que indican que con proyectos



Gráfica 31- Consideras que has aprendido más con el libro de plástica o realizando proyectos (11-12). alumno/a (Co/a)



Gráfica 32- Consideras que has aprendido (11-12). alumno/a (Co/a)

Destacando que los sujetos que opinan que con el libro es por falta de seguridad en su trabajo: “me resultaba más fácil, sabía que tenía que hacer” (2011-12 Co/a)

Todo lo indicado se ve nuevamente ratificado con las entrevistas.

Vámonos a 5º de primaria te haces mayor, cambias de profesor, y ¿cambias también de metodología?

- Si, el bloc de dibujo, hacíamos expresión libre, trabajos sobre cualquier pintor, y muchas cosas y no utilizábamos el libro

Y ¿qué te ha gustado más de lo que hicisteis?

- El cuadro del artista Jorge Rando

¿Qué hicisteis con ese trabajo?

- Primero fuimos al museo, después hicimos unos bocetos sobre Semana Santa, después hicimos un cuadro sobre una expresión artística y después vino al colegio el mismo Jorge Rando

Y ¿te gusto esa actividad?

- Si

Y este año ¿te ha gustado la educación plástica?

- Si porque estas más libre y expresarte como a mí me guste (E. Nº 10)

En el curso 2014-15, nombran casi todos, el proyecto Jorge Rando. Realmente ha sido un proyecto en el que han estado presente todas las categorías tratadas en la presente investigación. Y quizás, el que mayor impacto ha causado en al alumnado. Por el hecho de contar con la visita del propio pintor y sus repercusiones, tanto mediáticas, la presencia en el Centro de la presan, de los fotógrafos, como plásticas con la ejecución de un cuadro colectivo. Producto final que surgió por la naturaleza viva de la propia metodología tratada. Por esta misma causa este proyecto cuenta con tres productos finales, la exposición y visita del pintor, el cuadro realizado in situ en el Centro con el alumnado y la finalización de la obra a óleo realizada conjuntamente entre el maestro Jorge Rando y yo.

Por la riqueza del mismo y por todos los datos que arroja, tanto en el inicio, como en el proceso, como en el final, veo conveniente realizar un análisis del mismo.

4.2.1.1. Proyecto Jorge Rando

Se inició con una visita al museo en la que nos explicaron la exposición vigente sirviendo de actividad motivadora para el alumnado.

Continuaron con la búsqueda de información. Realizando un trabajo sobre el pintor y sobre su estilo artístico. Con su correspondiente exposición en clase



Imagen. 332

Todos estaban, siempre atentos a las explicaciones de los compañeros



Imagen 333, 334, 335 y 336. M.A. Exposición



Imagen 337. M.A. La Pasión

Estaban totalmente motivados. Muchas de las exposiciones contaron con la ayuda de los padres. Lo decían con toda naturalidad y contentos de haber trabajado con la familia. Incluso algunos volvieron a ir al museo con sus familiares.

El inicio de proyecto coincidió con el tiempo previo a Semana Santa,

por lo que comenzamos el estudio del expresionismo de Rando con su serie “La pasión”



Imagen 338, 339 y 340. M.A. LA pasión



Aunque la técnica era libre, como se aprecia en la imagen inferiores, casi todos emplearon acrílico.

Como nos muestra la imagen 340, también aquí se genera un buen clima de trabajo y cooperación, que perdurará durante todo el proyecto.



Imagen 341. M.A. LA pasión. Cima de trabajo

A pesar de ser un Proyecto centrado en el trabajo individual, se aprecia en el mismo todo lo indicado hasta ahora. En las imágenes inferiores se observa

cómo se dan consejos entre ellos y como la alumna lo admite con toda naturalidad.



Imagen 342. Y 343. M.A. LA pasión

Comparten material a pesar de ser individual



Imagen 344. M.A. LA pasión

Muestran las obras a los compañeros y piden consejo



Imagen 345. M.A. La pasión



Imagen 346 y 347. M.A

Para realizar sus cuadros parten de sus propios bocetos, mostrando seguridad y autonomía

Sin que ningún adulto le indicase nada, estudiaban las características del artista y la experimentaban. En la imagen 348 y 349, están trabajando una de las características de Rando que les llamó la atención; “los chorreones” como ellos le llamaban. Cuando les salían se admiraban y disfrutaban como se puede apreciar en el rostro de esta alumna.



Imagen 348 y 349. M.A. Experimentando la técnica

Experimenta, señala asombrado lo que le ha salido y el compañero le hace un comentario al respecto. Intercambian opiniones de los resultados obtenidos.



Imagen 350, 351 y 352. M.A. Experimentando la técnica

Al finalizar las obras las contemplan inmersos en sus mundos. Disfrutan del trabajo realizado



Imagen 353 y 354. M.A. Contemplando su obra

Desde la primera serie, se percibe en sus obras como están inmerso en el expresionismo

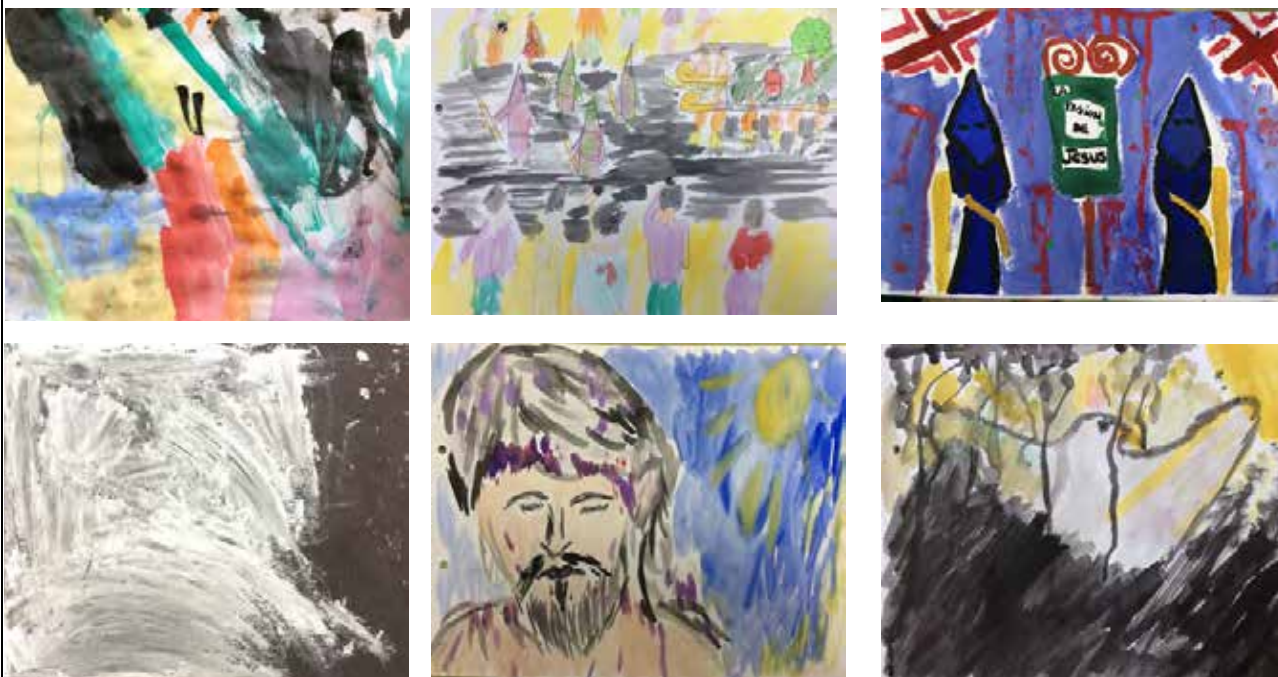


Imagen 255, 356, 357, 358, 359 y 360. M.A. serie La pasión

Finalizada esta serie continúan igual de motivados buscando el paisaje deseado para seguir trabajando el expresionismo. Unos lo llevan, otros lo retienen en sus cabezas, pero todos muestran o piensan felices el paisaje elegido para continuar con el proyecto.



Imagen 361. M.A. Inicio de la segunda serie

Hago bastante hincapié en percibir de las imágenes el ambiente y la felicidad que radian, por ser uno de los puntos a investigar. Este proyecto no se hubiese podido llevar a cabo sin el disfrute y la ilusión puesta por estos alumnos/as. Continuaré analizando a lo largo del mismo si la motivación y el disfrute genera aprendizaje.



Imagen 362 y 363. M.A. Explicación del paisaje

Estudian y explican el tratamiento que realiza Rando en los paisajes y como nos muestra esta alumna exponen el porqué de la elección de su paisaje. Razonan lo que hacen y por qué lo hacen, reforzando el pensamiento crítico

Se observa un trato del paisaje muy distinto al dado por el libro de texto. Lo utilizan de base, no pretenden copiarlo. La mimesis queda anulada. No hay necesidad.



Imagen 364, 365 y 366. M.A. Paisajes



Estas imágenes nos reflejan también una de las normas que implica el trabajar por proyectos. **Deben saber organizarse, utilizar el material común, mantener el espacio limpio y ordenado y saber actuar en comunidad;** Aprendizaje funcional y Formación de futuros ciudadanos. Aspecto que trataré en la 6ª categoría.



Imagen 367 y 367b. M.A. Paisajes



Se aprecia igualmente un buen clima. Acompañado de “caras y trabajos felices”

Concentrados en sus trabajos, pero prestando ayuda cuando lo necesita una compañera



Imagen 368 y 368b. M.A. Paisajes



Realizado este pequeño inciso marcado por las propias imágenes retomo nuevamente el tratamiento dado al paisaje



Imagen 369 y 370. M.A. Paisajes



Se valora también en esta alumna y en este alumno como la fotografía de la que parte no tienen nada que ver con la resolución de las mismas. No se aprecia la mimesis de la metodología tradicional y sí la seguridad del alumnado al trabajar. Aplicando los conceptos adquiridos, cualidades del color, perspectiva, composición... **Pero todo desde su prisma, no desde la imagen. Aspecto básico del expresionismo y finalidad pretendida.**



Imagen 371 y 372. M.A. Paisajes

Esta otra alumna, al igual que otros muchos compañeros, realizó varios bocetos, por el simple placer de hacerlos, apreciándose en estos los mismos rasgos que los indicados en el párrafo anterior.



Imagen 373 y 374. M.A. Trabajando paisaje.

El alumno/a que lo deseaba, partía del paisaje que tuviese en su mente, finalidad a la que se pretende llegar, como he mencionado anteriormente. O como indica una alumna, “de nuestro sueño” como así lo hicieron bastantes.

¿Qué te ha gustado más trabajar con libro o como has trabajado este año?

- Este año

¿Por qué?

- Pues porque se dibujaba lo que yo quería por ejemplo en los paisajes la seño nos dijo que **buscáramos paisajes o de nuestros sueños.**

¿Si te doy a escoger entre libro o la metodología activa que has trabajado este año?

- Metodología activa sin duda (E. Nº 8)



Imagen 375, 376 y 377. M.A. Paisajes

Finalizada la realización de bocetos comienzan a crear sus cuadros.



Imagen
378, 379,
380 y 381.
M.A. Paisajes

Siempre con el mismo clima de trabajo, tranquilos, concentrados y disfrutando de un trabajo relajado. Cada alumno/a en su mundo, pero interactuando entre ellos/as



Imagen 382, 383 y 384. M.A. Paisajes

En las siguientes imágenes apreciamos nuevamente la felicidad en sus caras (imagen 385) y como reflexionan sobre el trabajo realizado (imagen 386).

No es colorear por colorear, ni completar por completar como vimos en el libro de texto, piensan trabajan y después observan y reflexionan.



Imagen 385 y 386. M.A. Paisajes



Siempre con plena libertad en su ejecución



Imagen 387 y 388. M.A. Paisajes

Cuando están motivados, trabajan por el placer de trabajar y no como han comentado en la primera categoría por “obligación” y, sobre todo, cuando disfrutan de lo que hacen como se ha podido ir viendo en el proceso analizado, se entregan tanto al trabajo que es difícil distinguir entre los bocetos y los cuadros

Ambos tienen gran valor artístico, por lo que se decidió, en consenso, exponer todos los trabajos tanto los bocetos como los cuadros, sin que el público que visitó la exposición distinguiese cual era boceto y cual cuadro, la única diferencia era los soportes en los que estaban realizados.





Imagen 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408 y 409. M.A. Bocetos y cuadros de Paisajes

Uno de los **aspectos motivadores** del proyecto fue, el conocer que vendría el maestro Jorge Rando a visitar nuestra exposición.

Llegado el día de la cita, monté la exposición en el salón de actos, con “todos” los trabajos, tanto los bocetos como los cuadros realizados, como así se acordó, y el trabajo de “Todos” los alumnos/as. Sin realizar ninguna selección. Expuestos por temáticas



Imagen 410, 411, 412 y 413. M.A. Exposición

Quisimos acogerlo rodeado de arte; con el proyector preparado para mostrar los trabajos de investigación y con el lienzo esperándolo para realizar el producto final.



Imagen 414, 415, 416 y 417. M.A. Exposición



Imagen 418. M.A.
Esperando a Jorge
Rando

La imagen habla por sí sola. Se les veía totalmente motivados y a la expectativa.

Esta fue una de las escenas que más cautivo a Rando. Le llamó la atención la alegría con que lo estaban esperando, y la acogida que le dieron. como él mismo me indicó, “como si estuviesen en la cola de un concierto esperando a su fan”.

Nuevo síntoma de la motivación y pasión puesta en el proyecto

¿Contentos? ¡Estaban exultantes! La motivación me la demostraron con el recibimiento y el trabajo realizado”. (E. J.R. p.1)

Había, sí, motivación y entusiasmo, pero también, en muchos de ellos, verdadera pasión”. (E. J.R. p.2)

Lo primero que hizo al llegar es visitar la exposición y pedir que le explicase que habían realizado.



Imagen 419 y 420. M.A. Jorge Rando en la exposición

Quería conocer el trabajo de los niños/as y por consiguiente a ellos/as. Muy interesado observaba y analizaba las obras realizadas



Imagen 421. M.A. Jorge Rando en la exposición



Imagen 422. M.A. Observando a Jorge Rando en la exposición

Al mismo tiempo, él era observado por los alumnos/as

Estaban a la expectativa a ver que decía de sus trabajos. Como luego me comentaron.

Con la finalidad de contrastar uno de los aspectos a investigar, el aprendizaje realizado por el alumnado, le pedí que emitiese un juicio, como pintor vinculado al movimiento neoexpresionista, sobre la resolución artística del trabajo expuesto, como así lo hizo in situ y posteriormente en la entrevista realizada

Piensa que con el trabajo que se está llevando en estas aulas los alumnos/as están obteniendo buenos resultados, artísticamente hablando.

- Después de haber mirado los trabajos que han realizado los alumnos, he sentido la gran alegría interior al ver en todos ellos las “ganas” que transmiten, sus líneas y manchas, la buena combinación de colores... algunos de ellos “geniales”, la ilusión con que explicaban sus cuadros. En todo este quehacer se trasluce una mano que dirige muy bien esta orquesta”. (E. J.R. p.4)



Expusieron algunos alumnos/as el trabajo de investigación que habían realizado. Al que estuvo muy atento y ratificó todo lo indicado por las alumnas dándoles la enhorabuena.



Imagen 423 y 424. M.A. Jorge Rando en la exposición

Realizaron un trabajo previo para este día. Iban con un listado de preguntas preparado para realizarle, a las que él contestó con agrado, como se aprecia en las siguientes imágenes en la que estábamos sentados junto a la directora del Centro.



Imagen 425 y 426. M.A. La directora, la docente investigadora y el pintor Jorge Rando



En las preguntas que me hacían se reflejaba un trabajo realizado bajo una muy buena dirección. Algunas de esas preguntas y reflexiones eran muy profundas. (E. J.R. p.2)

Concluida este apartado comenzó a darles indicaciones para iniciar el cuadro. Había preparado todo lo necesario, menos la bata, por lo que al solicitarla se le facilitó un babero de las profesoras de infantil, a lo que accedió de buen agrado.



Imagen 427. M.A.
Organizando al
alumnado

Tras los preparativos les explicó que íbamos a realizar. Todos siempre muy atentos, no querían perderse nada.



Imagen 428 y 429. M.A. Preparando material para iniciar la obra



Imagen 428 y 429. M.A. inicio de la obra

Inició del cuadro con un alumno y el resto muy atentos

Fueron interviniendo distintos alumnos/as para que participaran el mayor número posible.



Imagen 430 y 431. M.A. inicio de la obra



A cada paso que daba les explicaba que hacían. Adquiriendo mayor formación

Imagen 432. M.A. inicio de la obra

Destacando en las dos fotos 433 y 434, la cara de admiración de los alumnos/as.



Imagen 433 y 434 M.A. Obra colectiva

En la imagen 435 se aprecia como al llamar yo a un alumno para que saliese todos quieren ocupar su lugar. Al igual que sucede en la siguiente.



Imagen 435 y 436. M.A. Obra colectiva

Se continúa el cuadro. con la admiración de las compañeras. Admiran asombradas como “su amiga” pinta



Imagen 437. M.A. Obra colectiva

Primero les explicaba y después ellos/as ejecutaban.



Imagen 438 y 439. M.A. Obra colectiva



En esta imagen (440), se aprecia tanto la motivación del alumando como la del pintor.



Imagen 440. M.A. Obra colectiva.

Con la admiración de todos los presentes, el pintor realiza los últimos toques del cuadro.



Imagen 441, 442, 443, 444, y 445. M.A. Obra colectiva

Dándolo por concluido; por el momento



Imagen 446. M.A. Obra colectiva

Fue un proceso largo Estuvimos toda la mañana y se puede apreciar el entusiasmo del alumnado que voluntariamente, decidieron no ir al recreo para terminar el cuadro con él.

Finalizado el cuadro, estaban preparados con su papel para que les firmase un autógrafo. Esperando su turno sin moverse.



Imagen 447, 448 y 449. M.A. Final de la visita. Firmando al alumnado.

Quedó tanpreciado con la experiencia y la participación de todo el alumnado que me indicó que, si yo quería, al finalizar el curso, terminaríamos entre los dos el cuadro a óleo. Cuestión que evidentemente me faltó tiempo para aceptar.

Encontré en esta visita algo que no había experimentado en otros centros.
(E. J.R. p.2)

Concluido el gran día la exposición quedó abierta para el resto de los cursos del Centro



Imagen 450, 451 y 452. M.A. Otros alumnos visitan la exposición



Dicha exposición sirvió de actividad motivadora para el inicio de otro proyecto realizado en el 2º ciclo de primaria. "Pinturas y palabras"

También fue visitada por los grupos de 6º curso que no participaron en el proyecto. Interactuaron con el cuadro, realizando ejercicios de percepción y expresión, tanto oral como plástica.



Imagen 453 y 454.. M.A. Otros alumnos visitan la exposición

Todo lo acontecido en esta exposición ratifica que la metodología activa es una metodología viva y enriquecedora

Concluida la exposición en el Salón de actos, la monté en la galería del pasillo para que pudiesen visitarla los familiares que lo desearan



Imagen 455 M.A. Exposición en galería

Finalizado el mismo el alumnado realizó la evaluación del proyecto (Anexo X). Obteniendo los siguientes resultados.

EVACUACIÓN PROYEC JORGE RANDO	proyecto	Docente	Autoevaluación	Si repetiría	No repetiría
5º A	9	9.4	8	21	1
5º B	8.7	9.7	7.7	19	4
5º C	9.47	9.7	9.01	23	1

Tabla 22. Evaluación Proyecto Jorge Rando

La mejora valoración se la otorgan a la docente. El grupo C puntúa el proyecto más alto, autoevaluándose con mayor puntuación y el B es el grupo que lo puntúa más bajo, pero también se autoevalúan más bajo que el A y el C.



De los sujetos que indican que no saben si repetirían la experiencia, el sujeto nº 2 de 5º B expone – “No sé, depende del artista”. Una respuesta convincente ajena a la evaluación del proyecto. El sujeto nº 5 que contesta “No sé, porque no me ha gustado mucho” en la valoración dice “Sí me ha gustado porque ha estado chulo”, la calificación del proyecto le da un 9,5 y a la docente un 10. Él si se evalúa más bajo con un 7.25 y ante la pregunta os ha gustado el proyecto indica que “sí”

Destacar igualmente al alumno nº 24

- ¿Repetirías la experiencia con otro artista?

No

- ¿Por qué?

Porque “no quiero otra profesora diferente”.

No contesta con respecto al proyecto. No ha entendido bien la pregunta, tiene claro que quiere seguir con su profesora, valorando todo con sobresaliente.

El único caso que realmente es “no” sería el cuestionario nº 15

- Valoración. No me ha gustado nada, lo cambiaría todo.

- Calificación. 1. 8. 6.

- ¿Os ha gustado este proyecto? No.

- ¿Repetirías la experiencia con otros artistas? Sí. Para conocer culturas.

Si lo analizamos bien, él se clasifica con un 6, a la docente le pone un 8, al proyecto un 1, pero si repetiría la experiencia. Un poco contradictorio. Por lo que se puede deducir que no le ha gustado el proyecto en concreto, pero si la metodología lleva en el mismo.

Al sujeto Nº 19 de 5º C le aburrió escuchar su vida. “No, porque me he aburrido”. “Lo que no me ha gustado es que me aburrí porque nos contó toda su vida”.

Leídas las respuestas dadas por los sujetos, se puede decir que **ha**

sido una experiencia gratificante y que el 93%, indican que si la repetirían.

A continuación, para concluir esta evaluación, haré mención a algunas citas de los cuestionarios de evaluación del proyecto de 5º C. En las que el alumnado resume la experiencia vivida.

Destacar al cuestionario 8, que resume la actitud que mantuvo Jorge Rando con el alumnado

Cuestionario 8

Lo que me ha gustado, que responde a todas las preguntas es muy bueno, nos dio trucos y nos trató a todos por igual. Le encanta las obras de todos y nos trató súper bien. A mí me ha gustado todo, yo no cambiaría nada. Se lo han trabajado mucho.

Al proyecto le doy un: 10, porque está muy trabajado y justo.

Destacar igualmente a otra alumna, que salió un poco enfadada. Como es lógico todos no pudieron pintar y a unos le afecta más que a otros.

Cuestionario 10

¡El 18 de mayo del 2015 vino a mi cole! Yo parecía una fan rabioso/a y le hicimos preguntas y eso. Lo que no me gustó para fue la participación de hacer un cuadro con Rando. No fue ni por la seño ni por Jorge ni por nadie. Era porque yo tenía que hacerle a Jorge una pregunta y nadie me hizo caso y para rematarlo una “compañera” que supone que se apoyan ¿no? Pues se puso a digamos chulear y encima la eligen y se pone tan contenta.

Lo que me gusta es que vino y fue divertido.

Lo que no me gustó fue que al final casi todos pintaron (yo no pinté).

El resto, presentan una actitud muy positiva

Cuestionario 3

Yo fui al museo Jorge Rando, me lo pasé genial. Vimos sus cuadros que son fantásticos y también hicimos unos cuadros de nosotros. Desde que vi sus cuadros me llamó mucho la atención la forma que tiene de pintar, y me gustó mucho. Cuando nos dijo la seño M^a Victoria que íbamos a hacer un proyecto sobre él me puse muy contenta. El proyecto trataba de: primero buscar información sobre él, después hacer dibujos mirando fotos de paisajes y después dibujando lo que tú querías y por último tu paisaje ideal. “Me encantó” Nuestra seño nos dijo que iba a venir de visita al colegio Jorge Rando. Me puse muy contenta. Llegó el día, Jorge Rando vino al colegio. Nos estuvo explicando y contestando algunas preguntas y después nos estuvo firmando un autógrafo a todos. “Me encantó su visita” Me pareció que es una persona muy amable y simpática. A mi sinceramente me gustó todo el proyecto. Yo a este proyecto le pongo un 10 porque me encanta todo lo que hemos hecho y a mí me pongo un 9 porque he participado, he hecho todos los trabajos. Mi seño a trabajado muchísimo. Nota: 10.

Cuestionario 11

Todo empezó un día cuando fuimos con la clase a un museo, aquel museo se llamaba “museo Jorge Rando”. Nadie conocía a ese pintor, pero una señorita rubia con pelo corto nos explicó todo sobre el pintor. Al terminar la visita nos llevaron a un apartado en el que hicimos un taller. ¡Fue muy divertido!. Cuando llegamos a la clase al día siguiente la seño Victoria nos dijo que en plástica haríamos un proyecto de Jorge Rando ya que habíamos visto como pintaba el pintor. Empezamos con un cuadro sobre la Semana Santa que habíamos vivido pero claro aquello fue más difícil de lo que creía porque era al estilo Jorge Rando. Con aquel trabajo me divertí mucho. Seguimos con otro trabajo, pero de paisajes. Teníamos que hacer 3 bocetos a los que anteriormente habíamos fotografiado. A partir de esos

bocetos teníamos que hacer otro boceto, pero ya era de nuestro paisaje ideal. Seguidamente tendríamos que hacer el cuadro en un lienzo.

La seño nos dio una sorpresa cuando nos dijo que Jorge Rando iba a venir a hablar con nosotros a ver nuestros cuadros y a responder nuestras preguntas. La seño Victoria en el salón de actos hizo una especie de mini museo y quedó muy bonito. Jorge Rando llegó, todos estábamos súper contentos. Entramos, nos sentamos y comenzamos a preguntarle. Al terminar de preguntar fue a una parte en la que había un lienzo gigante y eligió a 12 niños; 6 tenían que hacer manchas y 6 niños tenían que hacer rayas. ¡Fue muy divertido!

Me ha gustado mucho, quizá fue un poco largo, pero como no me aburrí me gustó todo, no hay nada que no me gustase”.

Cuestionario 5

Primero visitamos su museo y nos explicaron la pintura que hace y cuál es su técnica. Al visitar el museo, la profesora nos explicó la pintura que había hecho en su Semana Santa y nos mandó una actividad, pintar nuestra Semana Santa al estilo J. Rando.

Cuando terminamos el cuadro nos mandó hacer un trabajo sobre J. Rando. Algunos hicimos powerpoint, otros hicieron una redacción...

Al terminar la presentación de los trabajos nos mandó una última actividad. Hacer nuestro paisaje ideal. Cuando terminamos los 2 cuadros hicimos una exposición en el salón de actos, a la que acudió J. Rando; nos estuvo hablando de su vida y de su pintura. Al terminar la charla Jorge Rando pintó un cuadro en un lienzo que había comprado la profesora y por último firmó autógrafos.

Valoración:

Sobre la charla me pareció muy interesante y muy divertida, y el museo fue interesante.

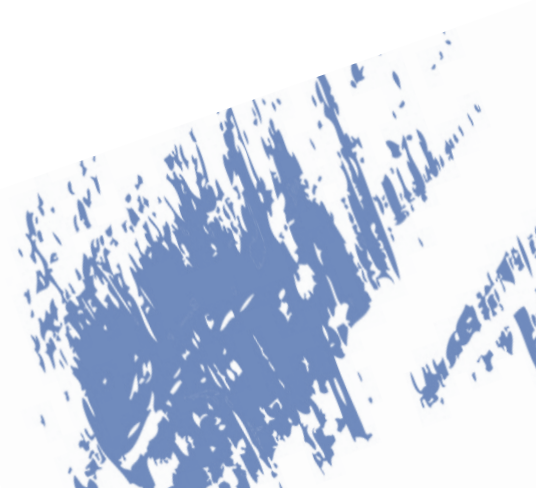
Calificación: 10.

- ¿Os ha gustado la experiencia?

Sí.

- ¿Repetiríais la experiencia con otro artista?

Sí.



Finalizado todo este proceso se concluyó el producto final con el siguiente resultado



Imagen 456 y 457. M.A. cuadro colectivo

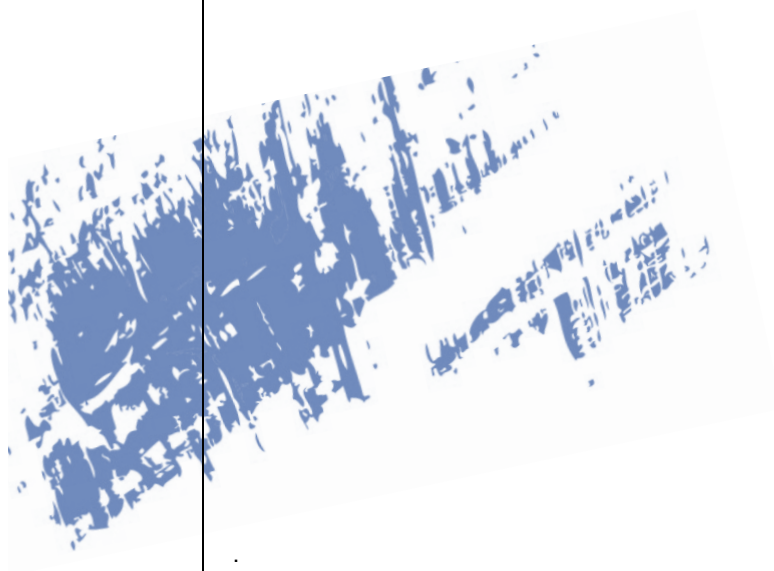


Imagen 458. Jorge Rando y Victoria Márquez
Junto a la obra finalizada



Imagen 469 y 460. Obra final. Técnica mixta: acrílico y óleo.190 x 240.

4.2.1.2. Estudio del efecto de intervención didáctica en E.A. sobre el estado de ánimo en el preadolescente

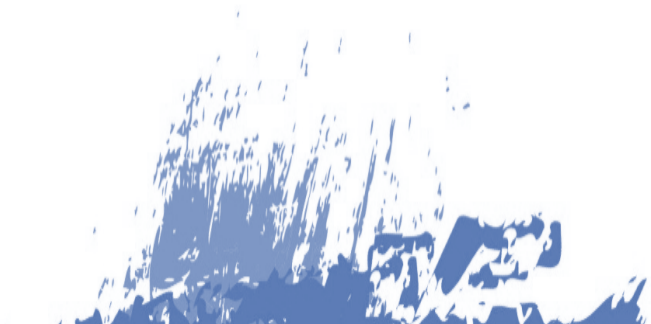
Continuando con la **categoría de la metodología**. Me centraré ahora en el estudio realizado **del efecto** de intervención didáctica en E.A. con ambas metodologías, metodología tradicional y la metodología activa **sobre el estado de ánimo** en una muestra de preadolescentes.

a) Instrumento

Para evaluar los estados de ánimo se ha utilizado como instrumento la adaptación al español del Cuestionario de Perfil de los Estados de Ánimo (POMS, *Profile of Mood States*) (McNair, Lorr y Droppleman, 1971; Balaguer, Fuentes, Meliá, García-Merita y Pérez, 1993; Balaguer, Fuentes, Meliá, García-Merita y Pons, 1994). La versión empleada es este trabajo está formada por 58 ítems, que se agrupan en seis factores: tensión, depresión, angustia, vigor, fatiga y confusión. Para completar este cuestionario se ha usado una escala de respuesta con cinco posibilidades, con puntuaciones desde 0 (nada) hasta 4 (mucho). Este instrumento fue diseñado con la finalidad inicial de medir los cambios resultantes de la psicoterapia y la medicación psicotrópica en pacientes psiquiátricos, aunque posteriormente se ha extendido su uso hacia otras áreas como el rendimiento deportivo o la actividad física y la salud (O'Neil, Dunn y Martinswen, 2000; Abenza, Olmedilla, Ortega y García-Más, 2010).

b) Muestra

La muestra utilizada corresponde a alumnos de 5º y 6º de E.P. integrado en la presente investigación. Un grupo estuvo constituido por dos clases de 5º de EPO (n= 48), el cual estuvo trabajando con metodología nueva y tenían edades entre 10 y 12 años (M= 10.56; DT= .65). Otro grupo estuvo constituido por dos clases de 6º de EPO (n= 49), el cual estuvo trabajando con metodología tradicional y tenían edades entre 10 y 13 años (M= 11.55; DT= .65).



c) Procedimiento.

Se realizó un estudio de tipo cuasi-experimental con grupos no equivalentes con medida pretest y postest. Ambos grupos cumplieron el cuestionario antes y después de una clase, impartida uno de ellos con metodología tradicional y otro con metodologías activas.

d) Análisis de los datos

Se realizaron análisis descriptivos e inferenciales. La normalidad se analizó con la prueba Shapiro-Wilk. Se efectuaron análisis de comparación de medias a través de técnicas no paramétricas (U de Mann-Whitney y Wilcoxon). Además, se efectuaron análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach) para cada escala de los cuestionarios. El programa estadístico utilizado fue el SPSS en su versión 20.

e) Resultados

En la tabla 1 se muestran los datos de los análisis descriptivos y de normalidad realizados para los dos grupos. Como se puede observar, han existido problemas de normalidad en la mayoría de los valores.

Tabla 23. Estadísticos descriptivos y de normalidad.

	Grupo nueva metodología						Grupo tradicional				
	M	DT	A	K	S-W		M	DT	A	K	S-W
TA											
Pre	7.96	6.23	1.43	1.56	1.43*		5.90	4.01	.94	1.09	1.12
Post	4.21	4.97	1.82	3.19	1.99**		6.37	3.65	.55	.33	.92
DM											
Pre	5.42	10.71	2.85	7.43	2.19***		4.45	6.24	1.72	2.72	1.68**
Post	2.02	5.73	4.28	9.32	2.51***		5.57	8.01	1.52	1.27	1.76**
AH											
Pre	6.17	8.38	2.26	5.76	1.63*		4.27	4.51	1.72	3.46	1.19

Post	2.42	3.34	2.65	9.20	.83		5.29	5.63	1.57	2.75	1.50*
VA											
Pre	11.31	6.54	.04	-.97	1.10		12.10	7.41	.06	-.82	.62
Post	15.42	5.84	-.84	.55	1.47*		10.55	6.40	.27	-.41	.76
FI											
Pre	3.44	4.21	1.91	4.42	1.81**		4.69	4.61	.71	-.68	1.08
Post	1.69	2.64	2.73	9.62	1.75**		4.18	4.44	1.05	.13	1.25
CD											
Pre	5.44	4.03	2.47	7.91	1.96*		5.35	2.96	1.33	3.47	1.30
Post	3.25	2.61	1.20	3.54	1.18		5.43	3.35	2.01	8.86	1.20

TA = tensión-ansiedad; DM = depresión-melancolía; AH = angustia-hostilidad; VA = vigor-actividad; FI = fatiga-inercia; CD = confusión-desorientación

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

En la tabla 2 se muestran los análisis de comparación de medias entre ambos grupos para cada medida evaluado y en cada momento del estudio. Como se puede observar no hubo diferencias entre los grupos antes de iniciar la intervención, aunque sí en todas las medidas evaluadas tras el estudio a favor del grupo intervenido a través del método nuevo. El grupo de nueva metodología tuvo valores más pequeños de tensión-ansiedad, depresión-melancolía, angustia-hostilidad, fatiga-inercia y confusión-desorientación, aunque mayores en vigor-actividad.

Tabla 24. Análisis de las diferencias entre los grupos en todas las medidas evaluadas y en ambos momentos del estudio (U-Mann Whitney)

	TA	DM	AH	VA	FI	CD
Pre test	-1.45	-.06	-.43	-.53	-1.32	-.71
Post test	-3.68***	-2.86**	-2.84**	-3.77***	-3.07**	-4.14***

TA = tensión-ansiedad; DM = depresión-melancolía; AH = angustia-hostilidad; VA = vigor-actividad; FI = fatiga-inercia; CD = confusión-desorientación

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$



En la tabla 3 se muestran los análisis de comparación de medias en cada grupo para cada medida evaluada entre las evaluaciones pretest y postest. Como se puede observar no hubo diferencias entre las medidas pretest y postest para el grupo de intervención tradicional, aunque sí para el grupo de intervención nueva en todas las variables menos para confusión-desorientación. Este grupo disminuyó sus puntuaciones en tensión-ansiedad, depresión-melancolía, angustia-hostilidad y fatiga-inercia, aunque aumentó en vigor-actividad.

Tabla 25. Análisis de las diferencias en cada grupo en todas las medidas evaluadas entre ambos momentos del estudio (Wilcoxon)

	<i>TA</i>	<i>DM</i>	<i>AH</i>	<i>VA</i>	<i>FI</i>	<i>CD</i>
<i>Método nuevo</i>	-5.25***	-3.78***	-4.05***	-3.92***	-3.82***	-4.81
<i>Método tradicional</i>	-1.68	-1.46	-1.87	-1.94	-1.48	-.46

TA = tensión-ansiedad; *DM* = depresión-melancolía; *AH* = angustia-hostilidad;

VA = vigor-actividad; *FI* = fatiga-inercia; *CD* = confusión-desorientación

*** $p < .001$

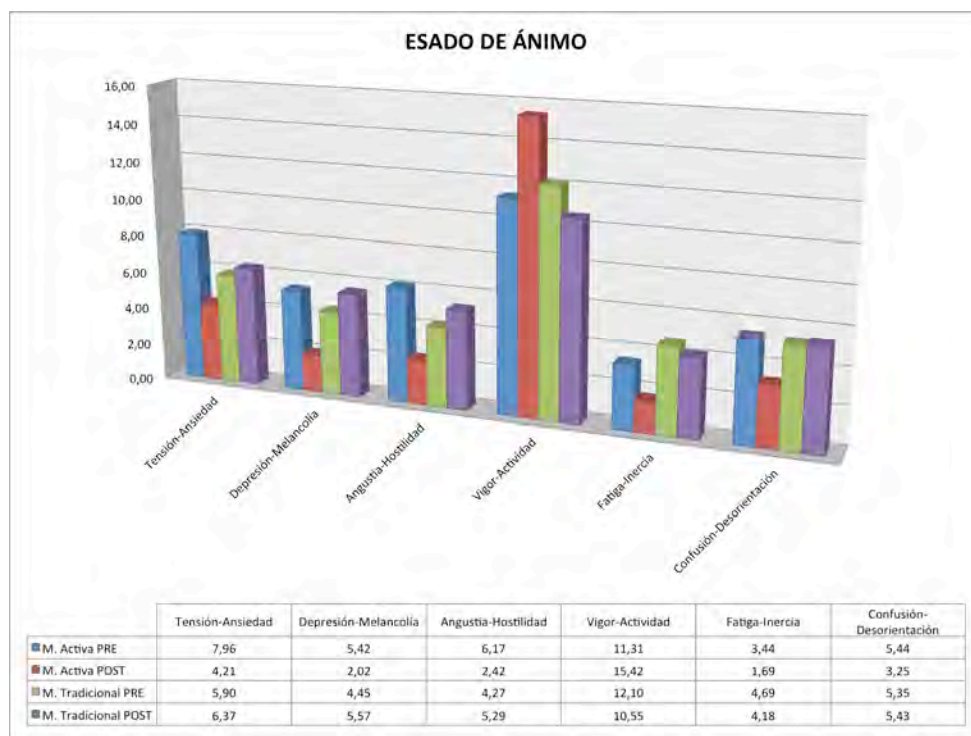
f) Discusión y conclusiones

Los resultados indican que, tras la aplicación de las metodologías estudiadas, el estado de ánimo mejora con la aplicación de la nueva metodología, metodologías activas. Observándose un efecto significativo del tratamiento en todas las subescalas a favor del grupo intervenido a través del método nuevo. Mostrando valores más pequeños de tensión-ansiedad, depresión-melancolía, angustia-hostilidad, fatiga-inercia y confusión-desorientación, aunque mayores en vigor-actividad. Al mismo tiempo que disminuyó sus puntuaciones en tensión-ansiedad, depresión-melancolía, angustia-hostilidad y fatiga-inercia, aunque aumentó en vigor-actividad.

Por lo que se puede concluir que el estudio realizado muestra que la aplicación de metodologías activa favorece el estado de ánimo del preadolescente y su predisposición ante las restantes asignaturas.

A continuación, se muestra lo indicado en la siguiente gráfica

- M. Activa PRE
- M. Activa POST
- M. Tradicional PRE
- M. Tradicional POST



Gráfica 33. Estado de ánimo

1. Tensión – Ansiedad
2. Depresión-Melancolía
3. Angustia- Hostilidad
4. Vigor- Actividad
5. Fatiga-Inercia.

Terminaré el apartado de metodológica con las opiniones directas de los entrevistados.

Si yo te digo que elijas la metodología que vas a dar en educación artística el año que viene ¿qué dirías? Utilizar libro de texto o la metodología de proyectos

Entonces si yo os doy a elegir para el año que viene entre dar la asignatura con libro o metodología activa de decidís

- La de proyecto sin duda alguna, como la hemos dado este año. (Nº 10)

- Pues la que hemos dado este año la metodología activa por proyecto y sin libro” (Nº 5)

12. A. - Sin libro, este año hemos aprendido mucho más que los otros años

12. B. – Si. Como este año que ha sido fantástico y muy way” (Nº 12 A y 12 B)

¿Si tuvieras que escoger como alumna una forma de trabajar, qué metodología escogerías la activa o la de los libros?

- La metodología activa porque podemos hacer lo que nosotros veamos y deja fluir nuestras ideas y no solamente fijarte en una cosa puedes desarrollar una misma idea

¿Cuál te gusta más?

A mí en grupo, podemos poner todos una idea y a partir de esta idea que tenemos podemos hacer un proyecto y es como un granito de arena que ponemos cada uno

¿Con cuál se aprende más?

Con la metodología activa. A parte del libro, tú puedes hacer una interpretación de algo y mostrar unos modelos (Nº 18)

Y como último entrevistado, veo muy valiosa la opinión de una persona ajena a las aulas, pero totalmente implicado en el arte, el maestro Jorge Rando. Quien pudo percibir el ambiente vivido y analizar los resultados artísticamente hablando, de la puesta en práctica de la metodología investigada y cuyas respuestas viene como colofón a todos los aspectos tratados en esta categoría.

Ha percibido un cambio en la metodología llevada a cabo en las aulas cuando ha realizado la visita a nuestro Centro

La metodología empleada la desconozco, pero sí conozco los resultados, además los tenía a la vista.

Lo que sí me ha quedado claro es que la profesora ha captado a la perfección que el arte permite a sus alumnos a desarrollar una capacidad crítica para su propia evolución, y lo está llevando a la práctica.

Cree usted que la metodología llevada a cabo por la profesora ha influido positiva o negativamente en el alumnado.

Estoy convencido que la metodología empleada ha sido perfecta ya que está basada en la participación y en el aprendizaje activo. Yo he podido comprobar personalmente que no se busca informar sobre el Arte sino sentir el Arte, que, a la vez, le va a ayudar al alumno a sentir la libertad y perder el miedo.

Usted ha percibido si con la metodología que hemos aplicado además de trabajar la Educación Artística se desarrollan otras cualidades

Por supuesto que sí, el Arte es un elemento potentísimo como instrumento fomentador del aprendizaje y del desarrollo de la capacidad intelectual. El Arte desarrolla los valores espirituales del ser humano frente al mercantilismo actual que todo lo domina y, por desgracia, también corrompe. (E. J.R. p.2 y 3)

4.2.2. Recursos, herramientas metodológicas

Todas las entrevistas realizadas a todos los grupos dejan de manifiesto que cuando inician el 3º ciclo sólo han trabajado la E.A. con metodología tradicional, bien con libro, bien con laminas

Te voy a preguntar sobre la asignatura de educación artística Nos vamos a remontar a cuando estabas en 3 y 4º de primaria. ¿Te acuerdas qué metodología utilizabais?

- El libro que traía los dibujos para colorear y la seño nos mandaba algunos trabajos. (E. Nº 1)
- Utilizábamos libro de láminas. (E. Nº 4)
- Con libro (E. Nº 10)
- Libro de texto, o sea, libro de dibujo. (E. Nº 23)

¿Te gustaba la asignatura en ese momento?

- sí, pero era como más infantil. (E. Nº 1)
- Bueno...ahora me gusta mucho más. (E. Nº 4)
- Buenoooo” (E. Nº 10)

¿Por qué bueno?

- Porque a mí me gusta expresarme más libre que seguir un libro y copiar lo que dice el mismo libro.

Entonces esa forma de trabajar con el libro no te gustaba

- No (E. Nº 10)

Y así con todos los casos excepto con dos. Uno de ellos que, aunque conteste que sí, tanto con la tonalidad empleada, como con la gesticulación realizada, indica un si dubitativo “Siiiiiii” (E. Nº 16). No estaba muy segura si le servía para algo o simplemente lo hacía porque debía.

Un solo niño indica que, si le gustaba, que es una asignatura que siempre le ha gustado. Dicho alumno procede de otro centro, en el que no tenían libro, pero lo hacían a base de fotocopias, que al fin y al cabo siguen siendo láminas.

Tras trabajar un año con las metodologías activas, al igual que sus compañeros, se apreciaba un cambio en el parecer del mismo

(...) Y si tuvieras que escoger una forma de trabajar esta asignatura cuál escogerías; la de copiar fotocopias como en el otro cole o con esta metodología activa por proyecto

- Sin duda esta de este último año, con más libertad y en grupo, realizando trabajos y aprendiendo mucho. (E. Nº 17)

Se deduce claramente que los alumnos no son muy partidarios de trabajar con el libro de texto. Esta misma percepción es la que nos narran los padres en las entrevistas realizadas.

Nos remontaremos cuando su hijo estaba en 3º y 4º de primaria, para ver el proceso de educación plástica, ¿se acuerda qué metodología utilizaban?

-Tenía un libro de plástica de Anaya y seguían el libro mediante elaboración de láminas que le mandaba la profesora que variaban de técnicas, según el trimestre.

¿A su hijo le gustaba la asignatura?

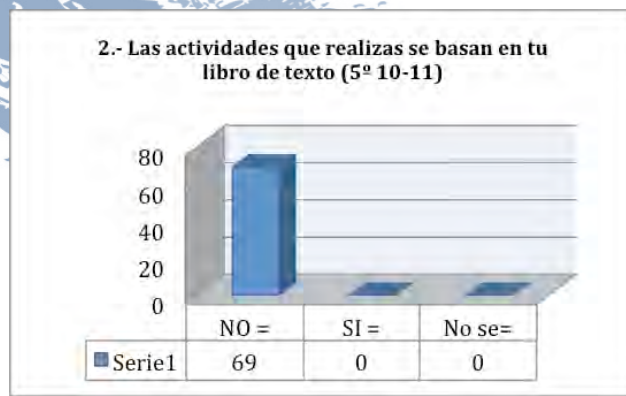
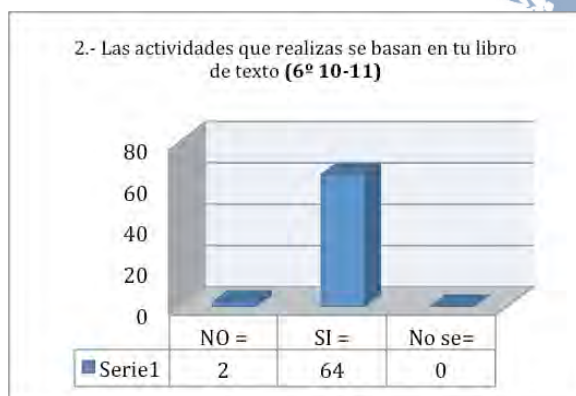
- No mucho porque no es muy bueno en artística y la plástica no era una de sus preferidas

¿Se acuerda como hacían los trabajos si era lo más semejante al libro?

- Eran copia de láminas, aunque ya tenían un esquema hecho de ellas y a partir de ahí iban desarrollando, pero muchas de ellas eran copiar de un dibujito pequeño que venía en la misma lamina". (E. Nº 5.P)

Po lo que queda corroborado que continúa predominando la utilización del libro de texto en la E.P.

Al retomar las encuestas realizadas en el primer curso 2010-11, queda nuevamente marcada la diferencia entre el grupo de control y el experimental.



Gráficas 34- Las actividades que realizas se basan en el libro de texto (10-11) 6º alumno/a (Co/a)

Gráficas 35- Las actividades que realizas se basan en el libro de texto (10-11) 5º alumno/a (Co/a)

Las profesoras que impartían docencia en el grupo de control ratifican, en las entrevistas, lo indicado en la gráfica 34.

¿Qué metodología ha utilizado usted?

- Uso el libro de texto, pero tengo algunas secciones donde el niño hacen otras actividades fuera de los libros como por ejemplo trabajos de arcillas, hacer collage, hacer técnicas con palillos de polo es decir intento no darlo todo con el libro, solo dibujo y dibujo” (E. P.G.C.2)

¿Qué metodología utiliza para dar la asignatura?

- Pues como ya le dicho no soy especialista en esta área y por lo tanto el centro tiene un libro y las tres profesoras que estamos dando clase en el nivel seguimos el libro, aunque en algunos momentos metemos trabajos de diferente para ir mezclando con el libro, pero siempre trabajamos sobre el libro de plástica. Te da más flexibilidad a la hora de poder impartirla (...)

¿Pero considera entonces una buena herramienta el libro de texto?

- No yo creo que no. Es decir, si no lo tuviese trabajaría igual porque a mí me falta esa habilidad, pero el libro de texto te implica hacer unas series de cosas que, este por ejemplo que tenemos este año, trae algunas cosas que son muy difíciles para ellos y automáticamente no las damos o las saltamos lo hacemos de otra forma, pero yo creo que el libro de texto no es la manera ideal para dar la plástica debería de hacerse otra forma.” (E. P.G.C.1).



Queda marcada una vez más, **la diferencia metodológica entre el grupo de control, centrado en una metodología tradicional teniendo como principal herramienta el libro de texto, y el grupo experimental al que trabajaba con metodología activas**, utilizando en ciertas ocasiones el libro como material didáctico.

En las respuestas de las encuestas se vuelve a resaltar la diferencia entre las emitidas por los **padres** de ambos grupos. Los de 6º curso, al igual que el alumnado, ante la pregunta *¿Qué opinas de esta actuación metodológica?* Tienen respuestas más conformistas: *“Es lo que hay”* *“Bueno que está bien para los niños”*. *“Creo que es bueno porque sin una guía el alumnado no seguirá unas pautas”*. En contraposición a los de 5º curso que al experimentar sus hijos/as una nueva metodología son más exigente, pidiendo incluso que desaparezca el libro: *“Que sobran libros de texto y faltan ideas”*, *“Me parece bien seguir un libro de texto como guía siempre que se complementa con otros trabajos relacionados y ampliando así los conocimientos”* (6º curso 2010-11 Cp/m).

Nos encontramos con todo tipo de respuesta, **sin fundamentos pedagógicos**: *“Pues pienso que, si el libro no lo van a utilizar bastante, pues no deberían de pedirlo”* y a favor de los libros: *“Siempre es bueno tener un libro de actividades y también complementarlo con lo que el profesor considere adecuado al nivel de estudio”*. Pero la mayoría opinan que *“No me gusta mucho el libro”* (6º curso 2010-11 Cp/m). indicando que les parecen más completas y mejores para el alumnado otras metodologías

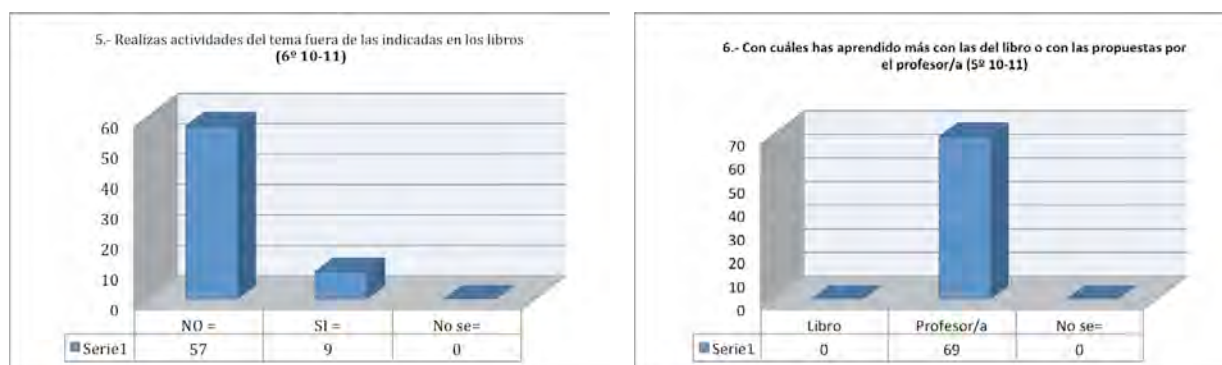
Esta misma diferencia se aprecia **en el alumnado**. Los **de 6º** curso siguen muchos indicando que no les gusta pintar, o simplemente que no les gusta... Resumiendo en palabras de un alumno, indican que: *“La monotonía aburre”* (6º curso 2010-11 Co/a). Los alumnos/as se aburren con la monotonía y de hacer siempre lo mismo, siempre es el mismo libro y el mismo trabajo: *“Que me gustaría hacer cosas fuera del libro, es aburrido seguir siempre el libro”*. Con

ello les desaparece la motivación y la predisposición hacia el trabajo: “Has estado más motivado para trabajar la E.A” *No llevo haciendo dos años lo mismo*,” No, *que siempre es lo mismo*” (6º curso 2010-11 Co/a). “No, *porque siempre es igual y no hay ningún cambio y eso aburre*”, “No, *porque cada uno tienen su propio estilo y creo que deberíamos personalizar los trabajos y ser originales*” (6º curso 2010-11 Co/a).

Para ellos/as el objetivo de la asignatura no es aprender es terminar el libro: “*creo que no nos va a dar tiempo a terminar el libro si tenemos una hora a la semana “porque cada semana sólo se puede hacer una o dos láminas y por lo menos hay que hacer tres”* Cuando se les pregunta por el horario, si debería ponerse más hora; vuelven a incidir en el libro: “No, *porque una hora a la semana es suficiente y si hiciésemos más horas terminaríamos el libro muy rápido*” (6º curso 2010-11 Co/a). Su objetivo no es trabajar , ni crear, ni disfrutar, es terminar el libro. Este se convierte en “PROTAGONISTA” total de la asignatura y del propio curso de la misma

Los alumnos/as de 6º **están reclamando que se realicen actividades que no estén marcadas por el libro de texto.** Cuestión que no se lleva a cabo

Gráfica 36- Realizas actividades del tema fuera de las indicadas en los libros (10-11) 6º alumno/a (Co/a)



Gráfica 37- Con cuáles has aprendido más con las del libro o con las de la profesora (10-11) 5º alumno/a (Co/a)

Indicando ciertos sujetos que **no aprenden porque no hay nada nuevo**: “No, *no hay nada nuevo*” o que si aprenden porque hacen más láminas y son más difíciles. “Sí, *porque es más difícil*”, “Si, *porque ha habido distintas láminas*”.

Ante cualquier pregunta, sus respuestas están centradas en la realización del libro de texto.

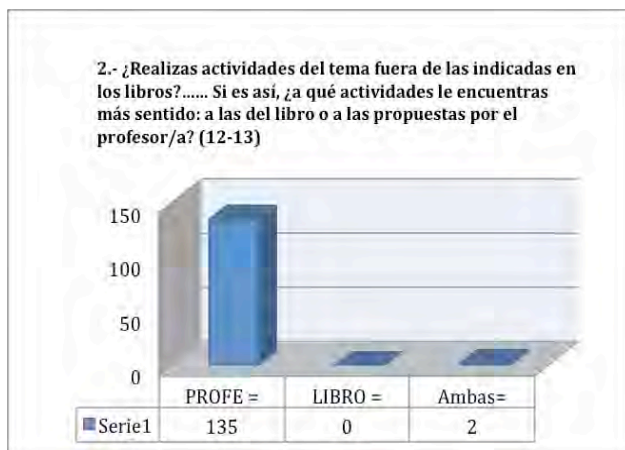
En el alumnado de 5º, al sí realizar actividades fuera de las indicadas en el libro de texto. Se ha producido ese cambio en todos, hasta en los que a principio de curso no querían trabajar porque decían que no les gustaba y que era una tontería, al final de curso, han intervenido y han realizado todas las actividades. Convirtiéndose en receptores críticos de su propio aprendizaje



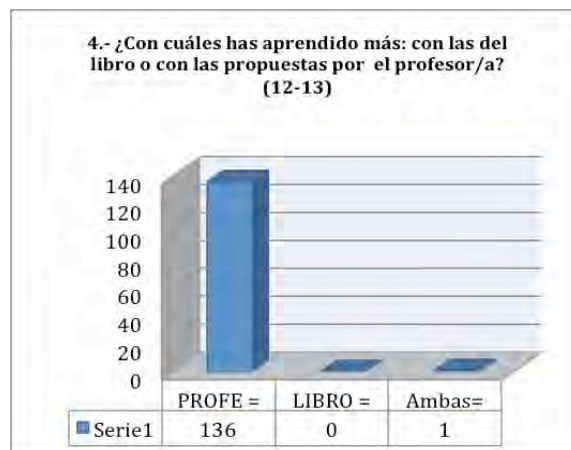
Gráfica 38- Realizas actividades del tema fuera de las indicadas en los libros (10-11) 5º alumno/a (Co/a)

Tras finalizar el curso, el grupo de control, al trabajar con el libro de texto como principal herramienta, continúan emitiendo las típicas respuestas.

“Te gusta trabajar en las actividades de esta asignatura..... ¿Por qué?": “A veces, no me gusta pintar”, “No, porque aburre” “porque no me gusta mucho pintar” y cómo no, ya no la típica sino Tópica respuesta “No porque no se me da bien”. Coincidiendo con las dadas en las encuestas grupales de principio de curso en las que una gran mayoría indicaban “a mí no me gusta el libro de plástica” o la típica frase de “a mí no me gusta dibujar porque no se” (Diario de clase curso 2011-12). **Sin producirse ningún cambio al respecto. Transcurrido el curso el alumnado de 6º mantiene la misma opinión respecto a la asignatura de E.P.**



Gráfica 39- Realizas actividades que no sean las indicadas en los libros de plástica. Si es así, ¿A qué actividades le encuentras más sentido: a las del libro o a las propuestas por la profesora? (12-13) alumno/a (Co/a)



Gráfica 40- Con cuáles has aprendido más con las del libro o con las de la profesora. (12-13) alumno/a (Co/a)

Me centraré ahora en la **utilización o no del libro de texto**. Para ello realizaré un análisis de la misma temática tratada desde las dos metodologías, para ver cuál aporta mayor riqueza al alumnado

Proceso y resultado de un retrato partiendo del libro de Plástica (5º y 6º curso)

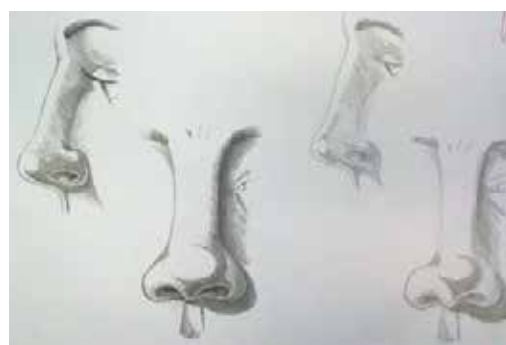
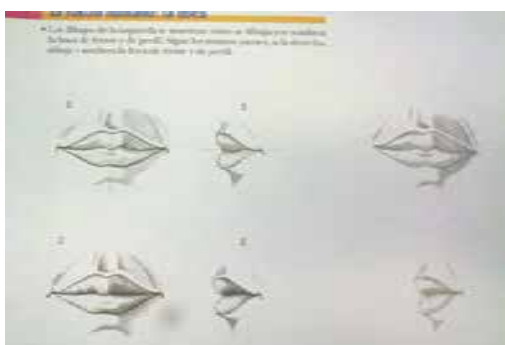


Imagen 461, 462, (P. 15 y p.73 plástica 5º Anaya), 463 y 464. (p. 101, pinto con tempera plástica 6º Anaya) M. T.

Cualquier libro de plástica trabajado por el alumnado, presenta siempre el mismo aspecto. Fotocopias del modelo, con mejor o peor acabado técnico, pero todas iguales. La posición del alumnado siempre es individual y su mirada puesta en la foto del libro para copiarla. Incluso cuando se trabaja con pintura se siguen los pasos marcados. Aunque varíen el color continúa siendo el mismo retrato. **La percepción del alumnado se centra únicamente en la asimilación de una fotografía y reproducción de la misma. Sin ir más allá de la apreciación del objeto representado.**

Proceso y resultado de un retrato y cuerpo humano sin del libro de Plástica.

Antes de iniciar el trabajo, simplemente con los modelos utilizados tienen más variedad y más motivación. No es una foto de alguien impersonal, son sus propios compañeros



Imagen 465, 466, 467, 468 y 469. M. A. Retrato



Se aprecia un buen clima en el aula al ser ellos mismos los modelos y los artistas. Ya no centran sólo la mirada en la fotografía del libro. **Aprecian los rasgos naturales de cada persona.**



Imagen 470 y 471. M.A. Retrato



Imagen 472, 473, 474, 475, 476 y 477. M.A. Retrato

Cada rostro tiene sus propias características



Retratan a personas importantes para ellos/as



Imagen 478, 479, 480, 481, 482 y 483. M.A. Retrato familiares

Y a famosos. Esta vez de fotografías, pero marcando también su propio sello, sin tener que ser fiel a la reproducción sino al retrato



Imagen 484, 485 y 486. M.A. Retrato famosos

Y a la seño en la hoja y en la pizarra, con la guitarra y la púa, instrumento que casi siempre estaba presente en las clases, incluso en las de plástica, junto a los dos profes del ciclo



Imagen 487 y 488. M.A. Retrato de la seño

Han conseguido resultados más variados y creativos. Están ampliando su percepción. (Claro ejemplo es el detalle de la púa, o el lunar de retrato 489). **Están realizando realmente un retrato, no están representando únicamente el aspecto físico, la mimesis de la foto. El buen retratista no es el que copia, sino el que obtiene la esencia del personaje que representa como es el caso de estos alumnos/as.**



Imagen 489, 490 y 491. M.A. Retrato

En la imagen 489, ha captado totalmente al compañero, la expresión, el gesto. Lo miras y lo reconoces. En la 490, se aprecia como resalta solo los ojos de la madre en verde, el resto a lápiz, aspecto significativo, y en la 491 resalta el audífono, cuestión que quizás un adulto no hubiese resaltado.



En la 492, a pesar de estar realizando sólo el busto, el autor no se conforma con representar las características físicas del rostro, ha dibujado el tronco; represente mejor su personalidad.

Imagen 492. M.A. Retrato

Se aprecia más creatividad y libertad, demuestran más su personalidad cuando realizan los trabajos bajo sus propios criterios.

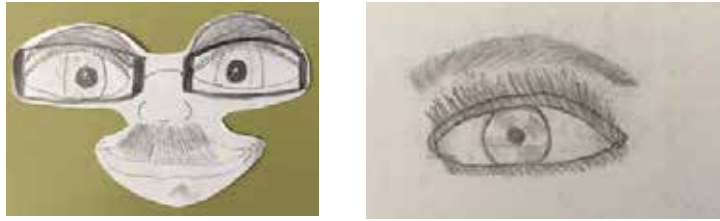


Imagen 493 y 494. M.A. Retrato

Cuando realizan **copias de láminas**, en este caso están copiando del libro de 5º Anaya, (la boca p.15, el ojo, p.45 y la nariz p.73), sucede igual que al realizar el libro, todos los resultados son iguales se diferencian en la resolución técnica, pero están faltos de expresividad y personalidad, tanto del autor como del modelo.

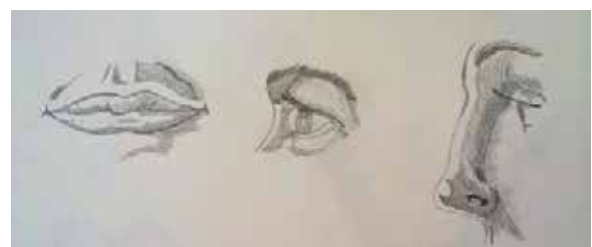
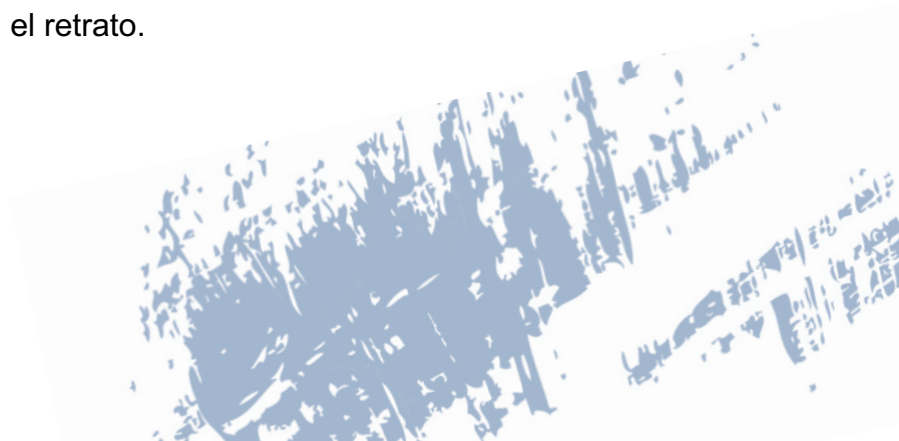
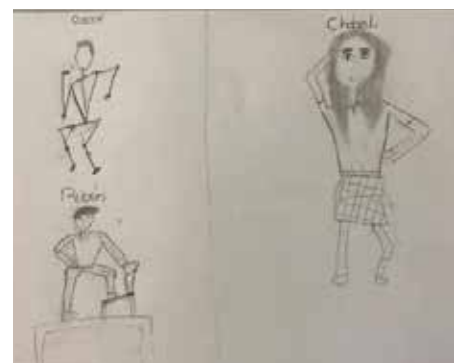
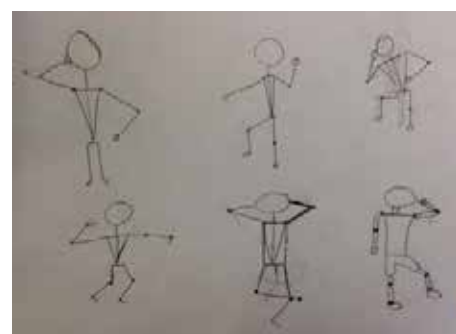
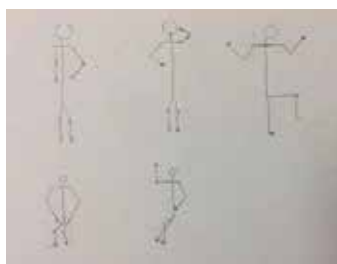


Imagen 495, 496 y 497. M.A. Retrato

Al trabajar **el cuerpo humano** se siguió la misma dinámica, obteniendo los mismos resultados que con el retrato.





En la imagen 508, se puede ver cómo trabajan la apreciación del modelo, ha dibujado hasta las dos sillas de apoyo, al igual que en la 506

Imagen 498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507 y 508. M.A. Figura human

Tratamiento de la luz/sombra partiendo del libro



Imagen 509 p.19 Plástica, 5º curso Anaya

Como sucede con todos los temas, el tratamiento de la luz y de la sombra en el libro de texto sigue el mismo proceso. Te dan un modelo y debes copiarlo lo más parecido posible.

“Dibuja y sombrea a la derecha el paisaje del modelo, reproduciendo sus trazos” (p.19 Plástica 5º Anaya).

Con el enunciado del trabajo y la propia imagen está todo dicho.

Tratamiento de la luz Sombra sin libro.

Se inició con el conocimiento y práctica de la técnica. Con sus correspondientes explicaciones y ejecuciones basados en modelos reales.



Imagen 510, 511 y 512. La luz

Analizaré el ejemplo de la maceta



Imagen 513 y 514. La luz

Cuando están motivados y centrados en lo que realizan pueden llegar a percibir y plasmar los mínimos detalles, mientras que cuando realizan una imagen del libro debes ir indicándole las zonas más oscuras para realzar el volumen. En esta imagen se observa como ha construido la textura de la pared, solo de la parte iluminada dibujando incluso el objeto que eleva la linterna



Imagen 515, 516, 517 y 518. La luz

En los libros partimos del mismo modelo y los resultados son iguales, porque es lo que te pide el enunciado, que realices los mismos trazos del modelo, aquí se aprecia que incluso partiendo del mismo modelo los resultados son diferentes, le ponen ventana detrás, hay quien es detallista hasta los

gramos de los paquetes de folios y el número de folios de cada paquete, e incluso quien le pone imaginación y con ella las flores a la maceta o la sitúa en el campo.



Imagen 519, 520, 521 y 522. M.A. La luz



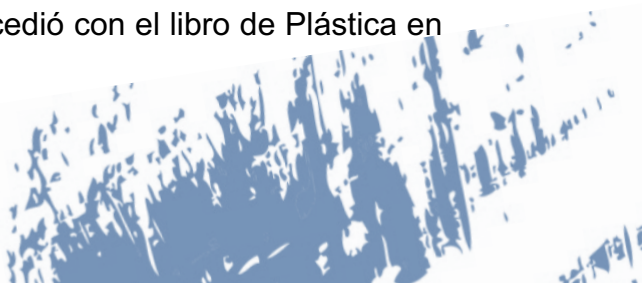
Imagen 523. M.A. Construcción maqueta

Se aprecia nuevamente la diferencia de estos resultados con los de la casa. Cuando se trabaja con el libro todos los resultados son iguales, como si estuviesen editados en series, salidos de la misma fabrica, de la misma editorial y cuando se trabaja con libertad, sin ceñirnos a ningún libro de texto, el alumno/a deja brotar sus creatividad e imaginación. Precisa de un desarrollo cognitivo para su ejecución.

Si utilizamos los libros como principal herramienta, como el protagonista y guía de las intervenciones educativas en las aulas, estamos coartando bastante el desarrollo del alumnado.

En la imagen 523 se aprecia como los alumnos/as les han dado otro uso alternativo a los libros. Han utilizado el libro de conocimiento como referente para plástica.

Lo han utilizarlo como **libro de consulta**, les ha servido para orientarse. En esta imagen, perteneciente al proyecto “La Alcazaba”, en donde les sirvió para iniciar el desarrollo teórico, se aprecia como para uno de los grupos, le sirve de referencia visual de la maqueta. Al igual que sucedió con el libro de Plástica en los proyectos de Miró, Mondrian o Las Meninas.



En las Imágenes 524 y 525, se aprecia como el libro ha servido de **punto de partida**, de un proyecto, como temática motivadora del mismo. Pero no se ciñen a este.



Imagen 524 y 525 M.A.

Cuando tengamos que partir del libro de texto por cualquier circunstancia, está en las manos del docente pedirles o no, que lo realicen como indica el mismo.

“Observa estos cinco modelos de tramado. Realiza dos variantes de cada uno de ellos en los recuadros de abajo. Emplea manchas de color y elementos gráficos parecidos” (p.11 libro de 5º). (Ya te indican que o hagas parecido)

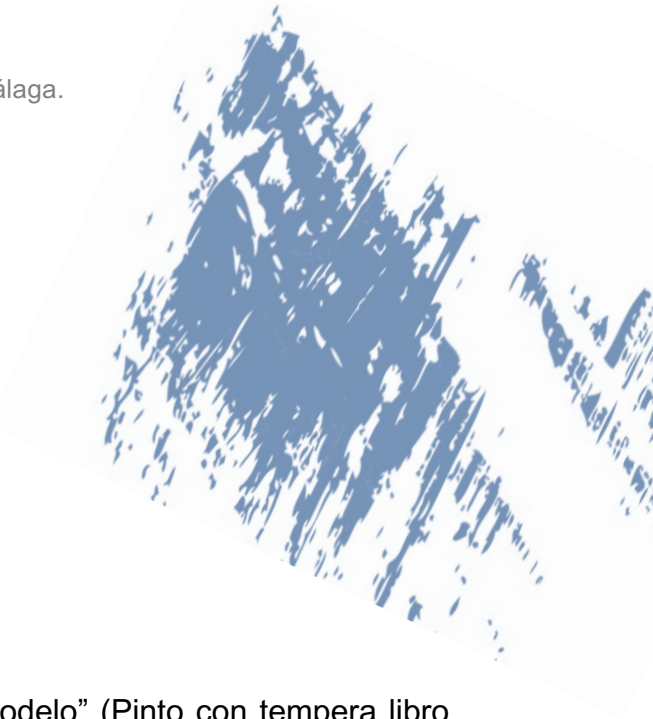


Imagen 526 y 527.. M.T.

“Fíjate bien en los trazos del lápiz de color del modelo y completa y colorea el dibujo de la derecha” (p. 43 libro 5º)



Imagen 528. M.T.



“Colorea el dibujo sigue los pasos del modelo” (Pinto con tempera libro de 6º)



Imagen 529 y 530. M.T.

Coartando en los tres casos la libertad y creatividad del alumnado al tener que ceñirse a la mimesis.

Se puede optar, dentro de los límites que marca la utilización del libro de plástica, por darle al alumnado libertad de ejecución, sin ceñirse a las indicadas por el libro, sino a los objetivos que nos marquemos como docentes. (Pinto con tempera libro de 5º / 6º)





Imagen 531, 532, 533, 534, 535, 536 y 537. M.A.

Se aprecia una diferencia en la riqueza de los trabajos con respecto a la imagen anterior 526 y 527 realización de tramas. En el que se hace caso unísono al enunciado “Observa estos tres modelos de tramado. Después, haz una composición en la que combines algunas partes de estos modelos con otras tramas de color parecidas” (P. 15 libro 6º) **Y las siguientes imágenes en las que no se ciñen al mismo. No tienen por qué partir de los modelos indicados.**





Imagen 538, 539, 540, 541, 542, 543, 544 y 545. M.A Tramas

A partir de un comentario de una alumna: Ruth¹ “Cada letra crea ojos diferentes y sonrisas diferente” comenzaron a realizar tramas y a buscar letras en las mismas, seguidamente pidieron realizar sus nombres, hasta llegar al proyecto de arte urbano. Dicho proyecto germinó precisamente por no ceñirse a los tres modelos dados



¹ He escrito su nombre por deseo de la propia alumna, al indicarle que iba a escribir su comentario, quiso que apareciese su nombre.

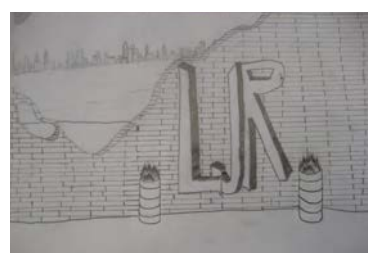


Imagen 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 558, 559, 560, 561 y 562,
M.A. Tramas

Todos teníamos que tener nuestro nombre. Varios alumnos/as hicieron también el mío para que yo lo tuviese “igual que ellos/as” Esto indica una buena relación alumno/profesor, al considerarme como miembro del grupo.



Imagen 563, M.A. Mostrando sus nombres

En las exposiciones explicaban el cómo y el porqué de su ejecución



Imagen 564 y 565. M.A. Mostrando sus nombres

Sus obras están impregnadas de sus personalidades.



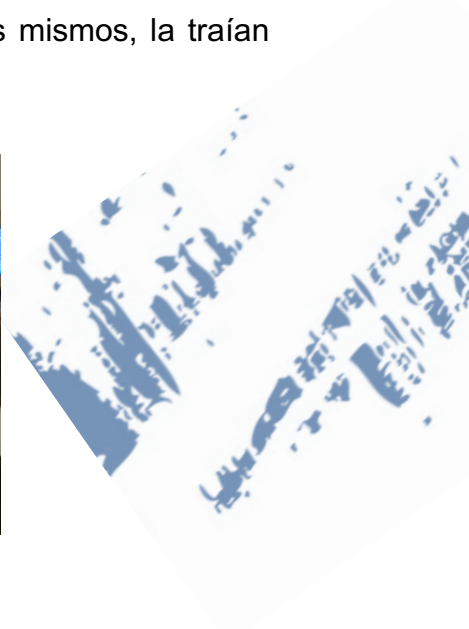
Imagen 566 y 567. M.A. Arte.

Nuevos recursos educativos

Desde el 2010, fecha de inicio de la investigación, los recursos informáticos han avanzado bastante en el ámbito educativo. En el curso 2010-11, el Centro sólo contaba con una sala de ordenadores, bastante solicitado y con los ordenadores de la biblioteca. No teníamos pizarras digitales que facilitase las presentaciones de los trabajos. De igual forma, las familias no eran consciente de que los recursos tecnológicos son un gran recurso educativo dentro del aula de Primaria, por lo que en este curso iniciábamos los proyectos, en la biblioteca y la información precisa para los mismos, la traían impresa o escrita desde sus casas, según se precisara.



Imagen 568. M.A. En la biblioteca



Poco a poco la necesidad de utilizar en las aulas de Primaria los recursos informáticos ha ido calando más en nuestra sociedad, hasta llegar hoy a considerar el hecho de que sus hijos o hijas tengan que trabajar en clase con ordenadores o tableta, como algo lógico y razonable.

Al realizar la Junta de Andalucía un préstamo a los alumnos/as para hacer usufructo de ordenadores, nos facilitó el trabajo en la clase. Pero duró un corto periodo. En los dos últimos cursos ya no había ordenadores de la Junta. Los padres en el transcurso de estos tres años han sido conscientes de la necesidad de los mismos para la dinámica de la metodología llevada en clase, permitiéndoles **llevarse al aula sus propios ordenadores o tabletas, organizándose y compartiéndolos con los compañeros que no tenían.**



Imagen 569. M.A. Buscando información.

Este hecho es un dato significativo para la investigación. En primer lugar, porque ningún alumno/a se sentía discriminado por no traerlo. **En clase se compartía todo.** Y en segundo lugar porque ratifica lo indicado en la categoría de metodología. **El cambio de pensamiento y actitud de las familias ante los recursos necesario para llevar a cabo la metodología empleada, implicando un mejor conocimiento de la misma y una mejora en el intercambio de información con su hijo/a.**





Imagen 570 y 571. M.A. Buscando y compartiendo información.

En las imágenes 569, 570, 571 y 572, están buscando información. **Están utilizando los ordenadores como herramienta de consulta** para la búsqueda e investigación de los proyectos.

Este ha sido un aspecto motivador para el alumnado, que les ha servido para ampliar sus conocimientos, para trabajar en cooperativo y para desarrollar la competencia aprender a aprender, así como la digital y la emprendedora al fomentar la búsqueda de información y la organización del grupo.



Imagen 572. M.A.

Te ha gustado trabajar por proyectos. ¿Por qué?: “Sí, porque usamos el ordenador para buscar información y está chulo”, “Si, porque está mejor

que el libro que no aprendemos nada”, “Si, porque he aprendido a usar el ordenador. (2011-12 Co/a)

Consideras que su hijo/a aprende más con el libro de plástica o realizando proyectos ¿Por qué?: *No nos gustan los libros porque todo está muy dirigido, mientras que en los `proyectos tienen que pensar e investigar (2011-12 Cp/m)*

Con la búsqueda de imágenes amplían su percepción y conocimiento.
Trabajando cada grupo a su ritmo



Imagen 573. M.A Buscando información e imágenes.

Lo que más les gustó fue utilizar los ordenadores o las tablas, **como recurso artístico**. Eran conscientes de poderlos utilizar como recurso técnico, pero no artístico.

“Seño no me imaginaba que con el ordenador iba a poder pintar, me encanta. (Diario de clase. Comentario de alumnos junio 2012. 6º B)



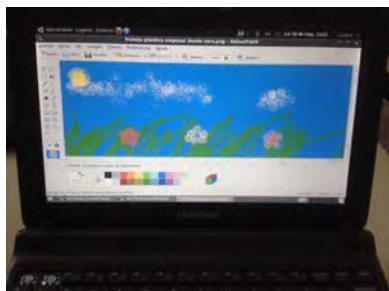


Imagen 574, 575, 576 y 577. M.A

En las siguientes imágenes se aprecia como **utilizaban los programas de edición**, bien dibujando directamente o bien insertando fotografías y trabajando sobre ellas.

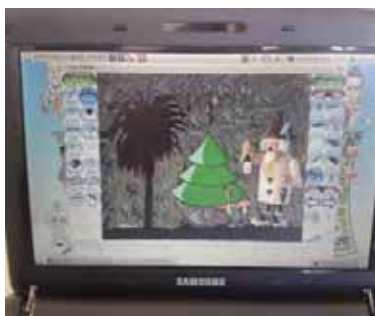


Imagen 578, 579, 580, 581 y 582. M.A. Programas de edición

También con este recurso se percibe la personalidad y la riqueza y pluralidad en la ejecución de los trabajos. **Cuando le dejamos brotar su creatividad, la ponese en funcionamiento.**

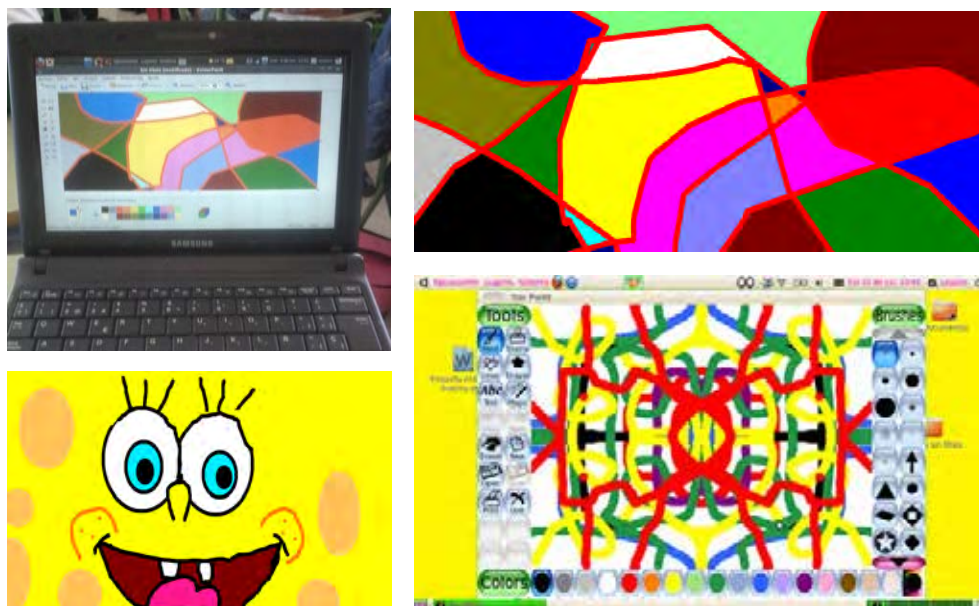


Imagen 583, 584, 585 y 586. M.A. Programas de edición

Destacar como este grupo (imagen 587) han realizado un autorretrato grupal, totalmente identificadas, cada muñeca tiene su sello, tiene los rasgos característicos de la alumna a la que representa, como así lo explicaron. **Imaginación y buen hacer.**



Imagen 587. M.A. Programas de edición

En la siguiente imagen se aprecia cómo están editando los bocetos que realizaron para el logo del blog, en el proyecto “Arte y nuevas tecnologías: creación de un blog”



Imagen 588 y 589. M.A. Creación del logo

Así como el resultado de estos subidos al blog



Imagen 590 y 591M.A. Blog de la clase

Las redes informáticas también se utilizaron para llevar las exposiciones y las distintas actividades realizadas a los padres a través de la **página web del Centro**



magen 592. M.A. Página web del centro anunciando la exposición

Al mismo tiempo que se utilizaron las **pizarras digitales como recurso para las exposiciones.**



Imagen 593. M.A. Exposición en pizarra digital

Se trabajó **la fotografía** en varias ocasiones



En este ejemplo de Velázquez, se aprecia como un grupo decidió por su cuenta realizar el collage fotográfico con el programa de edición de la tableta. Son ellos/as los que **se van marcando sus propios recorridos y buscan los recursos más idóneos para conseguirlo**

Imagen 594. M.A collage fotográfico



Imagen 595 y 596. M.A collage fotográfico

La imagen también se trató en varios proyectos. Cuando se trabajó el slogan o cuando se realizó el proyecto de arte urbano. En este último se solicitó igualmente la colaboración de la familia al tener que salir a las calles a capturar imágenes

“¿Ha solicitado su hijo/-a ayuda en casa?”: *“Si sobre todo en el proyecto de arte urbano que **tuvimos que salir a buscar imágenes**”, “Si a veces para buscar información en internet, “Si cuando estuvimos buscando los grafitos en la calle”* (2012- 13 Cp/m)

Explicaban el porqué de su elección e indicaban en que calle estaba la imagen seleccionada. A partir de esta actividad se amplió el proyecto surgió la pregunta ¿Qué es arte y qué es vandalismo? Volviendo a explorar las calles de Málaga en busca de nuevas imágenes.

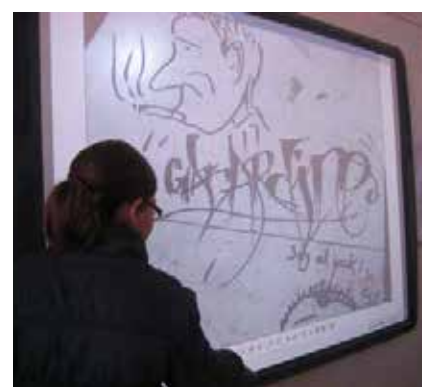
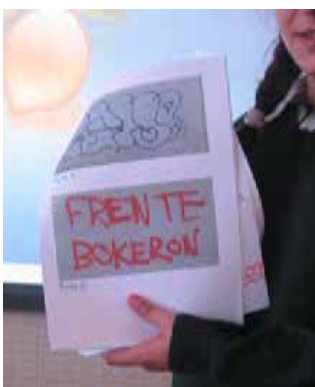


Imagen 597, 598 y 599, . M.A La imagen Proyecto Arte urbano

El alumnado es consciente que en clase de E.P. se integran todos aquellos recursos que precisen para solucionar el producto final diseñado.

“Consideras que su hijo/a aprende más con el libro de plástica o realizando proyectos ¿Por qué?” *“Ella siempre me dice que el libro es aburrido”, “En los proyectos porque le gusta trabajar en grupos y **utilizar otros materiales.**”* (2012- 13 Cp/m)

Al indicar “utilizar otros materiales” debemos tener presente, que existen muchos materiales que podemos emplear en plástica. Debemos tener presente que si le damos libertad para que ellos decidan que producto final quieren realizar, también debemos darle libertad para utilizar el material adecuado.

Un ejemplo claro de lo indicado, lo percibimos en las siguientes. Imágenes. En el proyecto de la Alcazaba, cada grupo construyó la maqueta con materiales diferentes.



Imagen 600, 601, 602, 603., 604, 605 y 606 M.A. Construcción de maquetas



Imagen 604, 605, 606, 607, 608, 609, 610 y 611. M.A. Construcción de maquetas

En las siguientes imágenes se advierte igualmente como cada grupo está realizando su instrumento con materiales concretos según indicaban en los bocetos.





Imagen 612, 613, 614, 615, 616, 617, 618, 619, 620 y 621. M.A. Construcción de maquetas

En el proyecto de los sectores se unificó la tecnología con la artística.

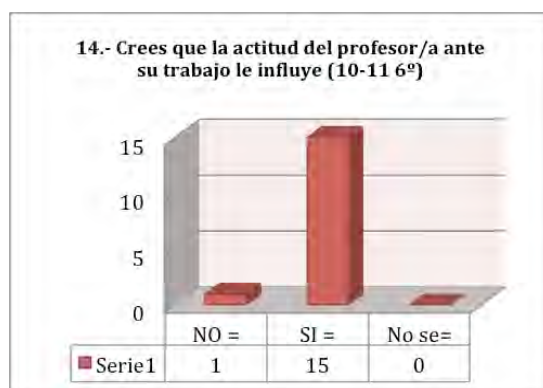


Imagen 622 y 623. M.A. construcción de máquina. Proyecto los sectores económicos

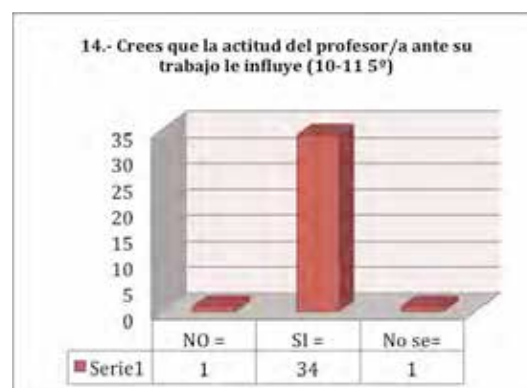
4.2.3. Intervención docente / discente

Para analizar la intervención docente/discente, comenzaré estudiando los datos arrojados sobre la actitud y aptitud de la profesora, y la relación establecida entre docente, discente y familia. Estos aspectos nos vislumbrarán el ambiente creado en el aula y sus consecuencias sobre el aprendizaje realizado por el alumnado.

La influencia de la actitud del profesor ante el trabajo del alumnado es un hecho en el que casi todos los sujetos implicados en dicha investigación muestran unanimidad al respecto, por primera vez **los padres** del grupo control y el experimental se asemejan en sus respuestas



Gráfica 41- Cree que la actitud del profesor/a ante su trabajo le influye (10-11) 6º padres/madres (Cp/m)



Gráfica 42- Cree que la actitud del profesor/a ante su trabajo le influye (10-11) 5º padres/madres (Cp/m)

Las explicaciones dadas al respecto son muy similares: *“Porque puede o no motivarlos”, “Si dependiendo de la actitud, motiva o no para hacerlo”* (6º curso 2010-11 Cp/m). *“Si porque la actitud de la profesora influye positiva o negativamente según sea la persona”, “porque es la imagen del tutor en la que se inspira”, “Si el profesor es una referencia par aun a persona en formación”, “Si porque el profesor es una pieza clave, este potencia la ilusión y el entusiasmo ayudarán al interés del alumno”* *“Ellos (los niños) siempre buscan la opinión del profesor y les influye mucho cual sea su valoración”, “Si porque si el profesor no está motivado, el niño tampoco y viceversa. Los niños son niños y está en nuestras manos que ellos aprendan”* (5º curso 2010-11 Cp/m)

Si se vuelve a apreciar una leve diferencia en sus respuestas. **En 6º son respuestas genéricas, sobre la influencia del profesor/a en el alumnado. En 5º hay respuestas más centradas en el arte:** *“Si es fácil que se les motive o que no, al ser una materia tan expresiva”, “Si el profesor transmite bastante interés del trabajo hace que la actitud del niño sea buena para su desarrollo”, “Si porque un profesor puede cortar la creatividad del alumno o ayudarlo a que saque lo que tiene” “Si porque es el transmisor del interés por el arte”*

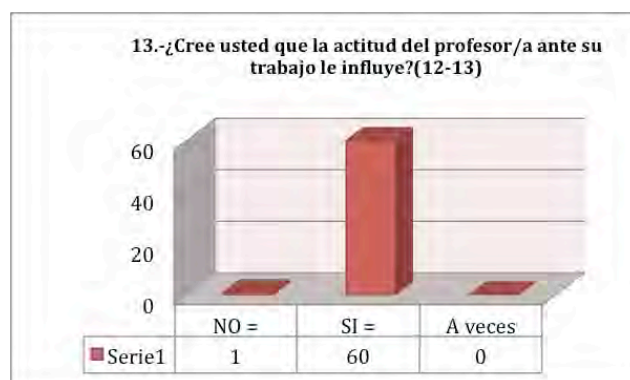
Hay también respuestas centradas **en la profesora de E.A.**

“Si transmite un sentimiento una valoración muy positiva sobre ellos” “si les motiva y está a gusto haciendo las actividades”, “Si le da seguridad”, “Si es una profesora relajada con una enseñanza fácil”, “si, le influye en sentido positivo. Yo creo que ahora está haciendo los deberes de plástica porque sabe que su profesora valora que lo haga, no como le salga” (5º curso 2010-11 Cp/m)

Frente a lo dicho, un solo sujeto en cada grupo, indica que “no”, alegando uno de ellos *“No porque la actitud cuenta, pero él tiene que hacer su trabajo”,* emitiendo una respuesta lógica.

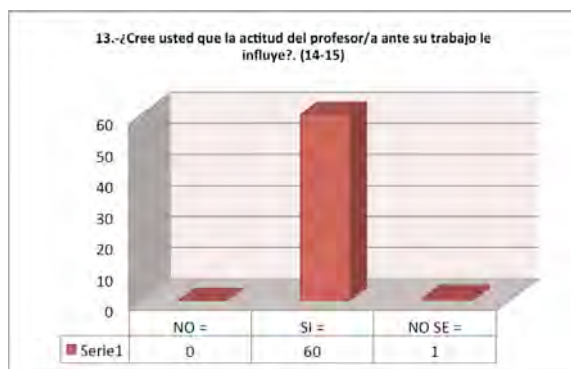
En el primer curso, en 6º, se aprecia en algunos casos la **concepción del profesor direccional:** *“Si porque él es el responsable de la asignatura”*

Se aprecia, tanto en los padres como en el alumnado, un progreso en la **valoración positiva hacia el papel de la profesora de E.A.** Este hecho implica que cada año están más involucrados en la asignatura (tanto los alumnos/as como los padres)



Gráfica 43- Cree que la actitud del profesor/a ante su trabajo le influye (12-13) padres/madres (Cp/m)

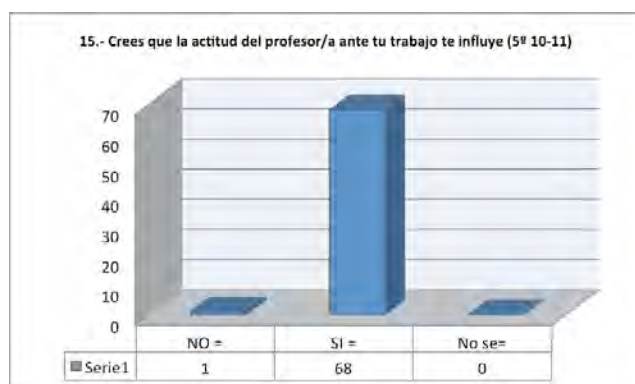
En el curso 2013-14, 74 sujetos indican que si, 2 que no y 1 que a veces y en el curso 2014-15 uno indica no se y el resto que sí.



Gráfica 44- Cree que la actitud del profesor/a ante su trabajo le influye (14-15) padres/madres (Cp/m)

Concluiré la opinión de los padres con aquellos que reconocen que la influencia del profesora también es crucial en el aprendizaje que realice su hijo/a: *“Si porque aprende bastante”* (5º curso 2010-11 Cp/m) y que **este aprendizaje va a depender del docente, de su relación con el discente y de los contenidos tratados en la asignatura: “Evidentemente el contacto personal y la dirección técnica ayudan a obtener unos resultados mucho más conseguidos y mantener el ánimo cuando las cosas salen mal...”** (5º curso 2010-11 Cp/m)

En el **alumnado** volvemos a percibir una diferencia entre grupo control y experimental. Ante la misma pregunta. **“Crees que la actitud del profesor/a ante tu trabajo te influye”** en el grupo control (6º curso 2010-11) sólo un 50 % indica que sí, en contraposición con el grupo experimental (5º curso 2010-11) en el que contestan que si un 99%



Gráfica 45- Crees que la actitud del profesor/a ante tu trabajo le influye (10-11) 5º alumno/a (Co/a)

Actitud afirmativa que se mantiene en su mayoría hasta el final de la investigación.

Viéndose nuevamente ratificado con las entrevistas realizadas. Al preguntarles sobre la influencia de la profesora, a la hora de dar la clase, a la hora de que le guste más o menos la asignatura o para un mejor aprendizaje.

- Si porque siempre nos anima, está muy contenta, no como los profesores de otro año que estaban muy callaos y la seño de este año nos ha motivado mucho (E. Nº 6)
- Si, porque si es una profesora que no se esmera contigo, tú no muestras interés, pero en este caso la profesora ha sido muy guay (E. Nº 3)
- Si porque si no te animan no te apasiona la asignatura (E. Nº 10)

El sujeto nº 3 indica una cuestión muy significativa.

¿Crees que la actitud de la profesora influyó en que te gustara más o menos la asignatura?

- Si porque nos ayudó y nos guio muy bien de una forma muy amena y divertida haciendo que la asignatura nos guste más (Nº 31 E)”.

¿Entonces la actitud de la profesora te ha beneficiado en la forma de dar la asignatura o no?

- Sí, porque me ha ayudados mucho y me ha dado tiempo para acabar mis trabajos

Es que antes teníais un plazo para hacer los trabajos

- Nos ponían una fecha y si no lo entregabas te suspendían. (E. Nº 3)

No me refiero al ritmo individual de cada alumno, sino a la palabra “suspendía”. Es lógico que todos los profesores pongamos un límite de plazo para la entregas, entre ello porque los estamos insertando en las normativas sociales donde todo tiene un plazo y fecha límite, pero en todas los cuestionarios y entrevistas realizadas a todos los sujetos, cuando hablan de la metodología activa, hablan de motivación, de trabajo de libertad, de expresión, pero no de



aprobar o suspender, mientras que en la metodología tradicional se ha apreciado comentarios de trabajo por obligación, o por aprobar. Es un dato significativo a tener presente.

- Si es muy importante porque así una profesora que te anime y te haga disfrutar de la asignatura siempre será distinto a otra que te esté diciendo tenéis que aprobar, tenéis que hacer esto para aprobar, etc (...).

- Ahora todo es más duro, hay que aprobar la asignatura, que en 6º que la profe siempre te ayudaba a todo siempre te animaba etc.... (E. Nº 18 E).

A - Si porque te motiva más, tú tienes a alguien que te dice venga vamos hacer esto y te pone ejemplos y algunas cosas que ha hecho la profe te motiva más y piensas que la puedes hacer tu también bien

B - Encima la seño pone mucho interés en que hagamos las cosas bien y eso provoca nuestro interés también (E. Nº 12 A y 12º B).

Volvemos a cambiar de curso y retoman la palabra “aprobar” **Hay que suscitarles la ilusión por aprender, no por aprobar.** *“Sí. Lo que quiere ella es que aprendamos y nos motivemos.”* (curso 2014-15 Co/a) Lo tienen claro. ***Si sólo lo hacemos para aprobar, no sirve de nada aprender”.*** (curso 2014-15 Co/a)

Igualmente se aprecia una **diferencia en el rol del profesor/a ante una y otra metodología** y por consiguiente una actitud diferente del alumnado

Y te explicaban lo que teníais que hacer o te decía la página nada más

- La seño decía una página y nosotros leíamos y hacíamos lo que nos iba diciendo

¿Y te gustaba la educación artística?

- No (E. Nº 15)

Incluso si partimos de alumnos/as que tienen esa predisposición positiva hacia la asignatura, y que han indicado que no les influye mucho, acaban

manifestando que el **profesor/a también ejerce influencia en ellos/as, tanto positiva como negativa**

¿Crees que la actitud del profesor ha influido en que te guste más la asignatura?

- No mucho porque a mí me ha gustado siempre la asignatura y aunque no diera la asignatura de unas formas que enganchara yo siempre he tenido claro que me gustaba mucho.

Y en plan positivo, ¿te ha podido influenciar algo?

- Si en plan positivo si, por dar la asignatura de otra manera distinta. No solo coger lo que viene en los libros, sino innovar, dar libertad, trabajar en grupo además pienso que todo esto es bueno no debe de haber reglas en el arte. eso me ha inspirado a no hacer lo mismo quiero hacer algo distinto mostrar mi arte y tener mi opinión propia.” (E. Nº 26 E).

Es una respuesta muy significativa como la metodología no ejerce únicamente influencia en la predisposición hacia trabajo o hacia la asignatura, sino en su visión de futuro y en su concepción del arte. Resaltando igualmente que estamos leyendo las respuestas de una alumna de ESO. Este hecho nos arroja un dato muy significativo, como **un buen aprendizaje no cae en el olvido, sino que marca nuestro futuro.**

El alumnado valora que el docente que imparta E.A. tenga conocimientos de la materia.

- Si claro porque te explica cómo hacer las cosas además la seño debe saber dibujar que sea profesional que sepa cosas (E. Nº 14)

Que la profesora tenga conocimientos artísticos motiva al alumnado para trabajar. Como indican el grupo de alumnos/as del curso 2013-14

“porque tiene muchos años de carrera y va al día en cuanto a las actividades artísticas nuevas y nos lo explica mejor!”, “Porque nos lo muestra en vez de ver la

fotografía, lo hace en vivo y en directo y al ver lo que ella puede hacer nos motiva porque lo intentamos hacer bien”,

Cuestión que ratifica el propio profesorado

- Si lo mejor es dominarla y tener los conocimientos suficientes porque así das el área con seguridad y flexibilidad para enseñarla. (E. P. G. C 1)
- Yo considero que los profesionales que hemos dado educación plástica no hemos tenido un proceso de aprendizaje suficientemente amplio de la asignatura ni de su metodología ni de su didáctica... (E. P.2)
- A la fuerza por mucho que tú quieras, si no conoces las técnicas a emplear no puedes llegar a que el niño pueda dominarlo correctamente **y el profesor que no la conoce se ajusta al libro de texto y punto y tiene más miedo a lo desconocido que es muy normal también”** (E. P. G. C 2)

Esta profesora ha arrojado un dato muy significativo. Nos indica como **la utilización del libro de texto muchas veces, como en cualquier asignatura, se convierte en una herramienta que transmite seguridad en el profesorado cuando este no domina la materia.**

¿Dentro de la Educación Artística hay especialistas en música, pero no en plástica, consideras que la Educación Plástica también debería ser una especialidad?

- Si, yo creo que sí (E. P. G. C 1)
- Creo que se deben formar a los profesores porque todos pueden ser válidos para esta asignatura y potenciarla más en la carrera desde la facultad ampliar las signaturas y los conocimientos para preparar mejor a los niños en el futuro (E. P. G. C 2)

- Pues claro igual que todas las asignaturas todos deben dar clase en lo que sean especialistas, yo no sería capaz de dar clase de música puesto que no me gusta y no podría transmitir al alumnado. **Te tiene que gustar la asignatura que se imparta y así el niño se motivara**” (E. P.1)

La respuesta emitida por estos profesores es crucial para la temática tratada. **El profesorado es uno de los principales pilares motivadores en el proceso educativo.**

Continuando con los profesionales, haré reseña ahora a la opinión de un “artista” profesional

Considera que la persona que imparte plástica debería tener cierta preparación artística. ¿piensa que el/la docente que imparta dicha asignatura debería ser especialistas como sucede en educación musical o lengua extranjera o educación física?

- Yo considero que la persona que imparte plástica es imprescindible que tenga una buena preparación artística, y qué mejor preparación artística que ser artista.

Como sabrá yo resido gran parte del año en Alemania y, como ejemplo, le diré que en institutos y colegios prefieren tener artistas como profesores de Plástica. (J.R. p.3)

Las opiniones de los padres van paralelas a la de los profesionales.

¿Cree que esta asignatura debe de impartirla una persona que este especializada en educación artística o la podría impartir cualquier profesor del ciclo?

- Yo creo que debe haber un especialista, el que no posea especialización puede poner voluntad y dedicación, pero nunca estimulará la asignatura como un especialista en educación artística” (E. Nº 1 P).

Cree usted que la actitud de la profesora que impartía la asignatura influía en la clase de su hijo/a?



- Por supuesto, la profesora que impartía esta asignatura era especialista en artística y eso se notaba a la hora de estimular a la clase, se hicieron proyectos a lo largo del año, la clase iba a su ritmo, en fin, los niños estaban muy motivados (E. Nº 5 P)

Este sentir, ratifica que la metodología llevada a cabo refleja la importancia de la docente artista en el aula, como perciben tanto el alumnado como los padres de los mismos. Pone de manifiesto que, junto **a los conocimientos, aprecian la actitud motivadora de la docente**. Como declara este padre entrevistado.

La actitud del profesor cree que influye en que le guste o no la asignatura al alumnado

- Rotundamente si, la forma de un profesor de explicar, de fomentar la creatividad, hace que los niños se estimulen y les guste mucho más esa asignatura” (E. Nº 3 P)

Ser percibe el mismo parecer en los cuestionarios *“Porque aunque el trabajo realizado no sea perfecto, el esfuerzo con el que lo realiza es uno de los motivos que el profesor valora.”*, *“Si porque el profesor valora el trabajo, el interés y se fija si tiene o no motivación”*, *“Si puntúa el esfuerzo, la imaginación, la expresividad, independientemente de cómo esté realizado”*, *“Si porque se implica con mi hijo”*, *“Aun siendo los dibujos regulares, los valora positivamente”*, *“Si ve que ponen mucho empeño en ello”*, *“Porque no solo valora lo del libro sino todo en común”* (5º curso 2010-11 Cp/m)

Destacar que tan sólo un padre indica que “no”: *“No porque al final no hay proceso de educación, solo calificación”* (Cp/m) pero que realmente llegan a ser un poco contradictorio, ya que en todo su cuestionario se ha dedicado a criticar la metodología tradicional, reivindicando la puesta en marcha de proyecto y solicitando un cambio metodológico. Y en algunas respuestas reclama actuaciones y actividades que su hijo/a estaba realizando sin ser consciente de ello, como puede ser el carácter interdisciplinar que implican la puesta en marcha de proyectos. El resto de los padres e incluso el propio alumnado si lo percibe: “Si

abarca más materia y no es siempre lo mismo” (Co/a). Proyectos para los que se solicitaron la ayuda de los familiares.

Los padres del grupo de control (6º curso 2010-11) emiten respuestas más ambiguas: supongo, creo..., “imagino que ve el esfuerzo del niño y lo valora”, “Supongo que según como se realice” ...no contestan con certeza. E incluso indican: “No porque no ha sido ninguna” ó “No tratan de ver la perfección de las actividades” (6º curso 2010-11 Cp/m).

En los restantes cursos mantienen una decisión concisa al respecto

El alumnado del primer curso (2010-11), ante la pregunta **“Crees que el profesor te valora la motivación con la que realizas las actividades independientes a los resultados obtenidos”**, en el grupo de control un 66% indican que si frente al 100% del grupo experimental



Gráfica 46- Crees que el profesor valora la motivación con la que realizas las actividades independientemente a los resultados obtenido Explica por qué. (10-11) 5º alumno/a (Co/a)

Se mantiene igualmente, en el resto de los cursos, una decisión concisa al respecto, apoyada en explicaciones como: *“Sí. Porque una parte del trabajo depende del profesor y si el profesor te motiva o no”, “Si. Mi “seño” Mª Victoria se esfuerza cien por cien, nos explica, nos aclara las dudas...”, “Sí. Me apoya y me ayuda a hacerlo cada vez mejor.”, “Sí. Porque la profesora tiene entusiasmo y se lo transmite a los niños si la profesora no tuviera entusiasmo no lo harían. “Sí. Porque a ella se la ve muy motivada y contenta y eso me lo transmite a mí”.*

A pesar de no hacer referencia a la E.P. veo importante destacar esta opinión por reflejar una vez más como **la motivación que transmitamos a nuestro alumnado puede condicionar el futuro de los mismos.**

“Sí. Porque sin ella no estaría tocando la flauta travesera porque ella fue la que me dio esperanza de que me iba a salir bien: (curso 2014-15)

Este pensamiento lo transmiten igualmente en las encuestas

¿Crees que la actitud de la profesora influyó en que te gustara más o menos la asignatura?

- Si mucho, su forma de animarnos y de explicarnos nos resultaba muy divertida y por eso nos gustaba más la asignatura (E. Nº 18)
- Si el profesor hace cosas nuevas y divertidas, siempre las clases serán más amenas y te gusta más la asignatura. (E. Nº 33 E)

O en los cuestionarios. Al preguntarles: “¿Qué es lo que menos te ha gustado?: *“Nada, la seño sabe cómo hacerlo para que estemos muy bien y nos guste todo, nos hace las clases muy divertidas”* (curso 2011-12 Co/a) O bien “¿Qué cambiarías o añadirías para mejorarla?: *“No cambiaría nada, la seño sabe muy bien como dar la clase para que nos guste todo”* (curso 2011-12 Co/a). O las que emiten en el curso 2014-15: *“Sí. Porque la profesora tiene entusiasmo y se lo transmite a los niños si la profesora no tuviera entusiasmo no lo harían.”*, *“Sí. Porque a ella se la ve muy motivada y contenta y eso me lo transmite a mí.”* (curso 2014-15 Co/a).

Cuando se le realizó la entrevista a Jorge Rando, nos desveló otra de los aspectos a tener presente en las subcategorías de este apartado

En la actitud del profesor, se va a reflejar el comportamiento del alumno. (...). La enseñanza es una cosa muy seria y los profesores son, junto con la familia, los que tienen que moldear esos pilares que sostienen el gran

edificio que es la humanidad, ... (J.R. p.3)

Dentro de la dinámica de la metodología activa empleada, uno de los aspectos a tener presente es la **implicación de la familia**.

“Ha solicitado su hijo-/a ayuda en casa”: *Si, y fue genial, todos estábamos muy atentos por la calle, buscando los grafitis más originales* (curso 2011- 12 Cp/m)

A lo largo de los distintos cursos se pueden apreciar respuesta de los familiares que corroboran las indicadas anteriormente. tales como: “- *Si sobre todo en el proyecto de arte urbano que tuvimos que salir a buscar imágenes*”, “- *Sí para decidirle cual instrumento medieval realizaba*”, “- *Si a veces para buscar información en internet.*”, “- *Si cuando estuvimos buscando los grafitos en la calle*”, “-*Si le gusta compartirlo que hace con nosotros y comentarlo*”

En esta respuesta se aprecia como **esta metodología realmente genera integración familia escuela. Percibiéndolo como un aspecto positivo.**

“Ve usted positivo que la familia colabore en el proceso de los mismos”

“*Claro que si. Coincide que en casa a todos nos gusta lo artístico y que nos pida ayuda nos hace cómplices*”. (curso 2011- 12 Cp/m). “Si es un buen vínculo para ambos, (padre e hijo) “*Por supuesto, es positivo en su aprendizaje y en el fomento de las realizaciones familiares*”, “*Si, es necesario que los padres estemos presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje*”. (Cp/m).

En la siguiente respuesta se valora un cambio en la actitud de los padres:

“Si para la elección de los materiales para realizar los instrumentos medievales, ya que el boceto lo hicieron complicado.” (curso 2012-139 Cp/m).

Ya no es “la seño” la que ha puesto un trabajo muy difícil, lo que siempre se ha escuchado. Ahora indican “el boceto lo hicieron complicado.” **Se está refiriendo al propio grupo de alumnos/as, sin que aparezca para nada el papel del docente.** Los padres son conscientes que son los propios grupos de alumnos/as los que han decidido qué hacer y cómo hacerlo y esa preocupación se la han llevado a casa para solucionarlo y poder trabajar en clase el próximo día. Demuestran independencia innovación, y sobre todo seguridad en lo que quieren hacer. Con su correspondiente aceptación y colaboración por parte de la familia



Imagen 624 y 625. M.A

Traen el material necesario para la realización del proyecto.



Imagen 626 y 627. M.A.

Y elaboran su producto. Construyen instrumentos

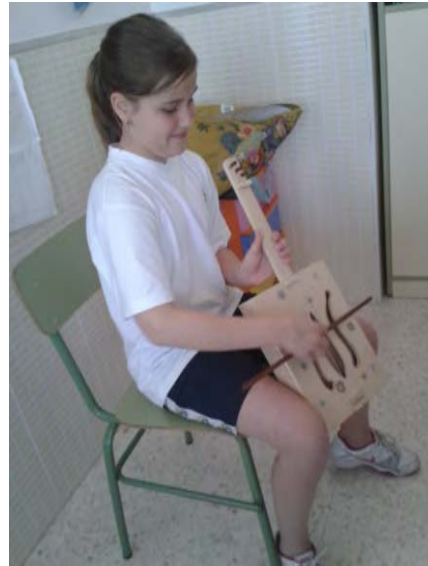


Imagen 628, 629, 630 y 631 M.A.

Se aprecia la versatilidad de materiales utilizados, por lo que cada grupo precisa tener muy claro que deben traer. Cuando están inmersos en esta dinámica no se suele escuchar “seño es que no se, podremos hacerlo....” “Se percibe en ellos/as una seguridad, piensan, realizan sus bocetos y traen los materiales para realizar el producto final.

Y si se les derrumba, como fue el caso de la imagen que apreciamos. Vuelven a buscar una solución hasta conseguirlo.



Imagen 632. M.A

Este tipo de actuación metodológica implica para su buen funcionamiento una buena relación docente-discente-familia. Y si esta es positiva, implicará un buen clima en el aula facilitador del trabajo y por consiguiente del aprendizaje.

Cuando se les pregunta sobre los aspectos positivo o negativos de los proyectos hacen referencia precisamente a que no le ven nada negativo gracias al ambiente creado en clase.

“- Nada, porque la seño hace que se solucione siempre todo en clase y que nos lo pasemos bien trabajando, hace que siempre haya un ambiente alegre en la clase” (curso 11-12 Co/a)

El buen clima en el aula incentiva al alumnado a trabajar: *“Porque la seño hace que estemos muy bien en clase y eso hace que tengamos ganas de trabajar”, “Porque la profesora es muy buena y siempre está pendiente de que estemos bien en la clase”* (curso 2012-13 Co/a). Este clima implica que tengamos presente la motivación del alumnado: *“porque cuando un alumno hace una actividad sin ganas, la profesora lo anima y lo motiva para la siguiente actividad”* (curso 2013-14 Co/a). Para que este buen ambiente se produzca el alumno/a debe ser parte implícita del mismo. *“porque si hago caso todo me sale mejor”* (curso 2013-14 Co/a).

A pesar de realizar trabajos activos, que implican movilidad en el aula y distintos ritmos de trabajo, e incluso distintas actividades, se aprecia una dinámica de trabajo bastante positiva. **El saber qué deben hacer y tener que pensar en el cómo, comporta trabajar relajados y concentrados, creando un clima adecuado en el aula.** Siendo ellos mismos conscientes de lo indicado: *“Porque haciendo E.A. me relajo”, “Si, porque la seño lo organiza muy bien y hace que estemos muy bien en la clase* (curso 2011-12 Co/a)



Imagen 633 . M.A

“Veo positivo el interés que pone la seño para que todos estemos bien y tengamos ganas de trabajar en la clase y para que nos salgan bien los proyectos y disfrutemos trabajando” (curso 2011-12 Co/a)

Con esta opinión el alumno/a pone de manifiesto cuál es el papel del docente en las metodologías activas. Debemos crear un ambiente idóneo y motivador. Un clima adecuado para que el alumnado trabaje motivado y relajado y así pueda exteriorizar sus ideas sin estar cohibido porque puedo o no hacer o se o no se hacerlo. Crear en ellos la confianza precisa para formar a futuros innovadores y emprendedores.

Este clima se percibe también cuándo trabajan a nivel individual



Imagen 634. M.A

Se aprecia en estas imágenes, un ambiente relajado, donde comparten materiales si a algún compañero le falta. Y si lo desean, comparten también espacio, pupitre, pero todos están inmersos en su trabajo, sin que haya que imponer orden ni autoridad docente.

Estas imágenes nos muestran como este ambiente, implica la ayuda entre iguales.

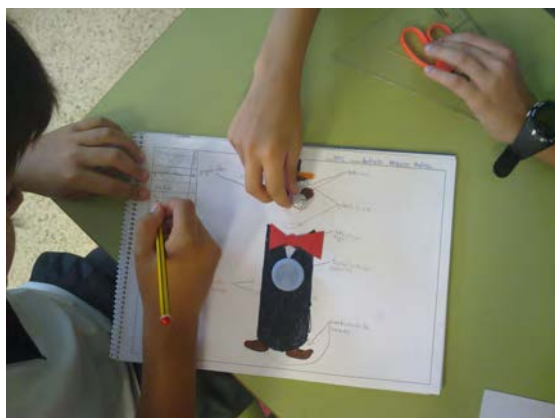


Imagen 635 y 636. M.A. Ayuda entre iguales

En estos casos, no estaban realizando trabajos cooperativos, estábamos en el desarrollo individual. Ante la ayuda de una compañera no se oye el típico “seño se lo está haciendo” Se aprecia una ambiente totalmente relajado y natural, tanto por parte de la persona que recibe ayuda como de la compañera que sigue en su trabajo compartiendo ambas el material.

Se respira compañerismo, no hay rivalidad, si cooperación



Imagen 637 y M.A. Bienal de Arte y Escuela.

Terminaré este apartado con las palabras emitidas al respecto por Jorge Rando

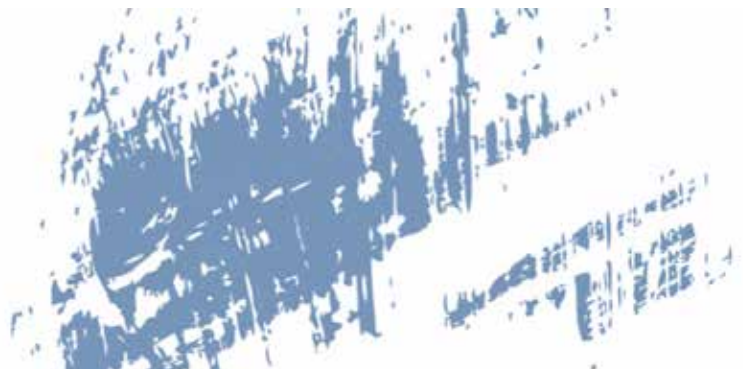
Usted en su visita al Centro, pudo apreciar igualmente la relación existente entre profesorado y alumnado piensa que esta ha influenciado en el resultado final de los discentes. Cree que además de la metodología influye la conducta y la predisposición que el profesor/a manifieste en el aula para que al niño/a trabaje con más o menos ilusión, con más o menos motivación?

Tengo que volver a decir que es imprescindible la conducta y la predisposición del profesor en la asignatura, para que el alumno trabaje con toda la ilusión que le pueda transmitir su maestro. La relación entre el profesorado y el alumnado va a influir, indiscutiblemente, en el resultado final. Esa comunión entre profesor y alumno es completamente necesaria. El profesor enamorará al alumno en la asignatura, si él está enamorado, en caso contrario es solo... “color sin alma”. (E. J.R. p. 3-4)

4.3 CAUSAS DEL PROCESO QUE SUSTENA LA NECESIDAD DE UN CAMBIO METODOLÓGICO

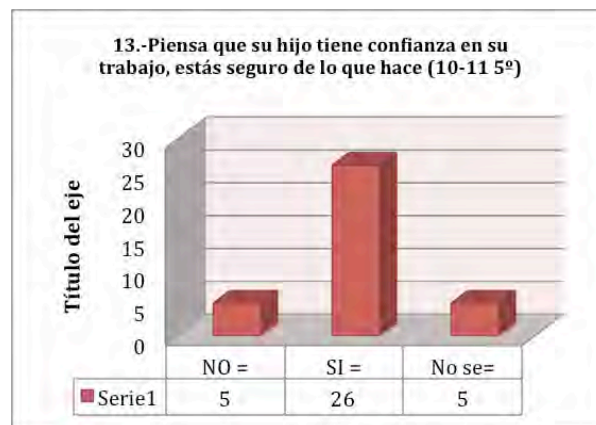
4.3.1. Educación positiva

Ante la pregunta “Piensa que su hijo tiene confianza en sus trabajos” se aprecia nuevamente una diferencia entre el grupo de control en el que predomina el “no” al trabajar con metodología tradicional y el experimental en el que predomina el “sí” con metodología activa.





Gráfica 47- Piensa que su hijo tiene confianza en su trabajo, está seguro de lo que hace. (10-11) 6º padres/madres (Cp/m)



Gráfica 48- Piensa que su hijo tiene confianza en su trabajo, está seguro de lo que hace. (10-11) 5º padres/madres (Cp/m)

Coincidiendo la opinión de los padres de 5º con la pronunciada por los padres de los restantes cursos.



Gráfica 49- Piensa que su hijo tiene confianza en su trabajo, está seguro de lo que hace. (14-15) padres/madres (Cp/m)

Cuando se le realiza esta pregunta **al alumnado** no se aprecia tanta diferencia entre ambos grupos como en las categorías anteriores, pero si hay que señalar que en el grupo de 6º curso, grupo control, indican que sí un 80% y en 5º, el grupo experimental, indican que “sí” el 100%. Lo que se debe destacar de esta cuestión no es el tanto por ciento de la negación o afirmación, sino el contenido de las respuestas que emiten los alumnos/as de ambos grupos al explicar el porqué de su respuesta. En 5º se compendian en tres grupos, su autoestima, el gusto por el arte y la influencia de la profesora.

Así se expresan los que tienen confianza en ellos/as: “Pues si tengo inspiración”, “Si, a que me gusta mucho”, “Si tengo confianza en mí mismo”, “Sé que yo se pintar, dibujar.... Porque me gusta. O los que les gusta la plástica: “Me

gusta el arte, mi padre es artista y quiero seguir sus pasos”, “Porque me encanta esta asignatura”, “Porque me encanta plástica” O el grupo que indica que es debido a su seño: *“La seño ha hecho que tenga confianza en esta asignatura”, “por la forma de explicar y de comportarse la profesora”, “A la seguridad que nos da la seño”, “A que la profesora nos ayuda,”, “A la seño porque me ayuda y me anima”, “A la seño, porque ayuda a confiar.”*

Destacando igualmente a los sujetos que hacen mención a la metodología: *“Yo tengo porque la seño no nos pide que lo hagamos igual que el libro”* (5º curso 2010-11 Cp/m)

En las respuestas de 6º hay un grupo que testifican que a su seño: *“Porque mi seño es muy buena y me lo explica”, “Porque la seño nos lo explica todo muy bien y eso me da confianza”. “A que mi profesora me comprende en todo”*. Se mantiene también el grupo que le gusta plástica: *“En que me gusta”, “Dibujo bien”, “Porque lo hago bien”, “Es muy fácil”, “Si. Porque me encanta E.A. artística desde pequeña”*. Destacar que además de lo indicado se percibe un grupo que indican *“A nada”* y otro que presenta inseguridad y baja autoestima, cuestión no hallada en 5º: *“A que yo pinto muy mal y otra gente muy bien”, “Porque me da miedo si lo hago mal”, “No me sale bien”, “Porque es un aburrimiento”, “No, porque soy muy mal”, “No, De que la seño me diga que está mal”, “No, a que yo no lo tendría que dar esa asignatura, ni quiero saber pintar”, “No, a que no se me da bien pintar ni dibujar”*, Apareciendo una de los pilares de la metodología tradicional: *“Por los nervios porque creo que suspenderé”* (6º curso 2010-11 Cp/m).

En los restantes cursos, predomina el “sí”. Arrojando una vez más un dato positivo a favor de la metodología activa.

Al opinar sobre la actitud del profesor, uno de los sujetos del curso 2010-11, hace referencia clara a **la autoestima del alumnado**:

“Si porque para ellos es fundamental lo que el profesor valore y así se aumenta o disminuye la autoestima si ven que los resultados obtenidos después del esfuerzo

no han sido tenidos en cuenta” “porque la profesora valora sobre todo su esfuerzo” (curso 2010-11 Co/a)

Cuando se le formula la pregunta al alumnado, se aprecia la importancia de la actitud del docente para fomentar en ellos/as el entusiasmo por el trabajo.

Todos están seguros a la hora de trabajar.

“por la forma de explicar que tiene la seño y como se comportarse con nosotros”, “A como nos trata la seño”. “Porque me encanta esta asignatura”, “la forma de hablarme la seño ha hecho que tenga confianza en esta asignatura” (curso 2012-13 Co/a)

En el curso 2013-14 predomina nuevamente el “sí”. Sí tienen confianza en su trabajo, argumentando que es debido, bien a su propia autoestima, al gusto por la asignatura o bien a la confianza de la profesora:

“Pues la verdad eso depende de tu autoestima”, “simplemente a ti mismo, porque si no eres seguro en la vida no sirve de nada”, “A que me gusta mucho esta asignatura”, “es una de mis asignaturas favorita” A la profesora:

*“Pues que la profesora nos da la confianza que no tenemos y nos da consejo” “A la seño, como yo tengo confianza en ella, también la tengo cuando trabajo”. Este sujeto lo sintetiza claramente: “**Depende de tu actitud, tuya y del profesor**”*

En el 2014-15, las respuestas continúan siendo muy parecidas: *“Sí, a la profe que confía en mi”, “Sí, porque me siento muy confiada creo que es por la profesora que tengo y por mis compañeras y aparte de la actividad que hago”*

Declinándose también en este curso en contra del libro de texto *“Sí, porque lo hago sin libro me expreso mejor”*

Como cualquier estudiante, ellos/as aprecian cuando el docente les transmite esa seguridad necesaria para asentar su aprendizaje.

- *Sí. La “seño” transmite seguridad y confianza a la hora de trabajar. (curso 2014-15)*



Precisan de esta transmisión para reforzar su autoestima

- Si mucho, no es lo mismo un profesor que pase de los alumnos a otro que te motive y te esté animando y que no te lo de todo hecho que nosotros tengamos que esforzarnos (E. Nº 18)

Viéndose reforzada esta idea por la **opinión de los padres**.

Creer que la actitud de los profesores influye en la asignatura

- Totalmente, en esta asignatura y en otras han influido muchísimo incluso apreciando cambios en las notas ya que al haber más motivación e implicación por parte del alumno mejoran esas notas y las afrontan sin ningún miedo al no sentirse juzgados por el profesor.

¿Con el profesor actual de plástica no se siente juzgado?

- No se siente juzgado, se siente reforzado sin miedo a mostrar su trabajo sin miedo a que dirán si estaba mal o no. (E. Nº 4.P.)

Destacar el comentario, “al no sentirse juzgado”. Con estas palabras indican **un cambio de concepto en la signatura y en el papel del docente**. Ya no es quien juzga y califica el trabajo. Esta seguridad la trasmite el alumnado en sus casas, como bien indica el padre “**sin miedo**”. **Se siente “reforzado”**.

Se demuestra nuevamente **un cambio metodológico**. Hemos pasado de la respuesta emitida anteriormente por un sujeto en el grupo de control “*Porque me da miedo si lo hago mal*” a sentirse reforzado y sin miedo, a que ese sentimiento sea percibido por personas ajenas al aula.

En este cambio de actitud es fundamental el papel que el docente adopte en clase y el protagonismo que le demos a los alumnos/as y al trabajo realizado por los mismo, como ha apreciado la observadora externa.

- La actitud del profesor influye mucho en la labor de dar la clase y fomenta al alumno su autoestima desarrollando mucho sus habilidades personales, y además la profesora esta de apoyo y de soluciones a los problemas que se

les presenta, pero sin quitarle el protagonismo al trabajo del alumno (E. O.E.1.)

Esto hará que el alumno forje un autoconcepto positivo o negativo. **Cuando trabajan sabiendo lo qué hacen y por qué lo hacen, estamos reforzando el aspecto positivo del mismo**

Experimentan y se les ve seguro de lo que hacen



y 639. M.A.

Sus caras reflejan satisfacción ante el trabajo realizado





Imagen 640, 641, 642 y 643. M.A.

No necesitan copiar. Hacen sus bocetos y trabajan sus propias ideas



Imagen 644, 645 y 646 M.A



Imagen 647, 648, 649 y 650. M.A

Se sienten orgullosos de sus trabajos.

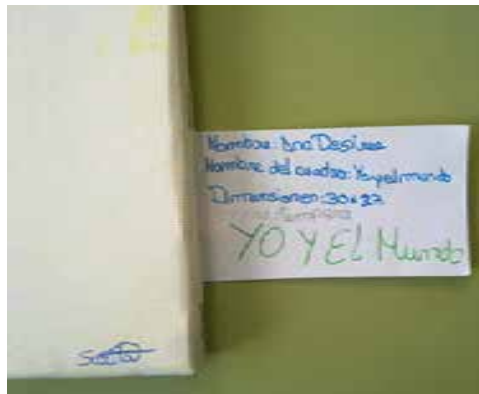


Imagen 651. M.A.



Cuando se les da autonomía en la ejecución, **adquieren confianza en ellos /as y buscan soluciones a los problemas que surjan sin que nadie se lo indique.**

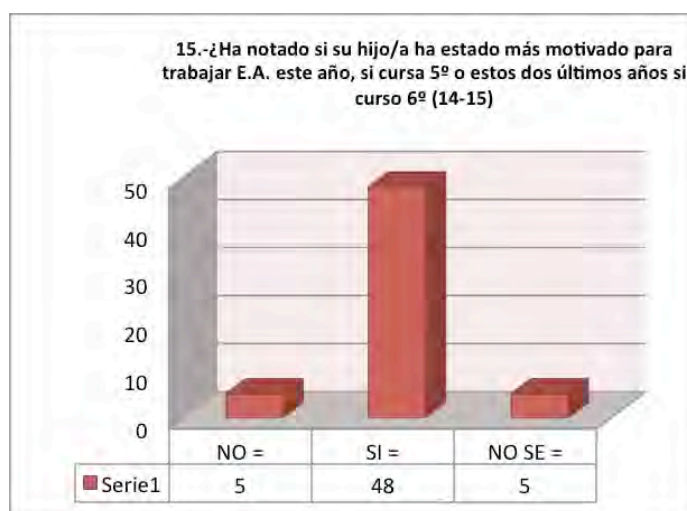


Imagen 652. M.A

Cuando estaban entregando los C.D. dije un pensamiento en voz alta “y ahora como lo ponemos”. En el cambio de clase se pusieron a buscar una solución cuando llegué a por el material estaban totalmente inmerso en la búsqueda de dicha solución. No tienen ese miedo a “lo podré hacer”

Todo esto sucede porque el alumnado ante este tipo de metodología se encuentra motivado. Esa libertad de acción les motiva para trabajar expresarse y crear

La declaración de **los padres** a este respecto es que efectivamente sí perciben que sus hijo/as estén más motivado con la metodología trabajada en clase: *“Muchísimo más motivada”* (Curso 2011-12 Cp/m) *“Sí, ha mostrado más interés en esta asignatura”*, *“Sí, le gusta y disfruta mucho de la clase de E.P.”* (Curso 2012-13 Cp/m)



Gráfica 50- Ha notado si su hijo/a ha estado más motivado para trabajar E.A. este año. (14-15) padres/madres (Cp/m)

Y **los que contestan que no, es porque su hijo/a siempre está motivado/a**: *“No. siempre está motivada,”*, *“Le encanta la artística y siempre está motivada,”*, *“Creo que mi hija en cuestión de E. P. siempre está motivada”* Hecho significativo y positivo.

En el curso 2010-11, en el que nuevamente se aprecia una diferencia entre ambos grupos. Los sujetos de 5º se unen en sus repuestas a los restantes grupos. Y en las repuestas **de los padres** de 6º, grupo control reflejan la inseguridad y baja autoestima que muestran sus hijos/as ante la asignatura: *“Le gusta, pero es muy inseguro,”* *“Porque es un niño con la autoestima muy baja y cree que todo lo hace mal. Aunque este año ha mejorado,”*, *“No es en esta asignatura, Mi hija no tiene seguridad en ella misma en las tareas que realiza. Necesita el apoyo de un adulto.”*, *“No está seguro porque ve en otros compañeros que rozan la perfección y eso l desmotiva,”*, *“él espera ver que dice su seño”*

De las respuestas emitidas por los padres, se deduce que los alumnos/as demuestran inseguridad a la hora de realizar sus trabajos,

incluso se comparan con los compañeros, viendo únicamente el resultado final del trabajo: *“No está seguro porque ve en otros compañeros que rozan la perfección y eso le desmotiva”*

La evaluación en la metodología tradicional se centra en el resultado final del trabajo realizado, en la mimesis de los mismos. Uno de los sujetos anteriores, **testifica que esta forma de evaluar no ayuda a reforzar la autoestima del alumnado** *“Porque es un niño con la autoestima muy baja y cree que todo lo hace mal”*. Entre los que han contestado que, si están motivados en este grupo, se encuentran aquellos alumnos/as que les gusta la E.A. y disfrutan con ella. **Partimos aquí de una motivación intrínseca. Nuestra misión como docentes es motivar también al resto de alumnos/as, utilizando para ello la metodología adecuada y una aplicación idónea de la misma.**

En este grupo se aprecia un sujeto cuya motivación le viene de la propia familia. Esto hace que lo vea todo positivo: *“Sí, a que me han motivado mis familiares y mis profesores”* Y en las restantes respuestas se aprecia un afán de superación: *“Sí, porque es muy importante para mí, porque mi familia por parte de mi padre sin todos artistas”, “Sí, que esta profesora me pide que me esfuerce más porque tengo potencial.*

Ella está motivada porque en su casa le dan importancia a la asignatura, debido a su profesión. Esto lo ratifica en el ítem 20 que al preguntarle por las actividades nos indica que los artistas son por parte de su padre: *“Sí, porque es de parte de la familia de mi padre”* (Co/a) Al igual que en cualquier asignatura, nos encontraremos con alumnos/as que en ocasiones son ellos/as los que motivan a los docentes con su ilusión. En contraposición, en el mismo grupo coinciden compañeros que cuando se les pregunta si han estado más motivados indica. *No llevo haciendo dos años lo mismo o los que demuestran su desidia ante la utilización del libro de texto “Bien, así terminamos antes el libro”, “Tal y como viene. Que está bien porque te ayuda a pintar las cosas como son y no tenemos que inventar nada”* (6º curso Co/a)

Nos muestran con sus respuestas claramente como la utilización del libro de texto es un recurso que al alumno/a no le beneficia y que trabajan por rutina y por cubrir el expediente

En los restantes cursos, los sujetos que han cumplimentado los cuestionarios continúan afirmando que las metodologías activas son más motivadoras como testifica este sujeto al preguntarles concretamente por el trabajo por proyectos. “Consideras que su hijo/a aprende más con el libro de plástica o realizando proyectos ¿Por qué?” *“Realizando proyectos por estar más motivados”, “Porque es más motivador, más interesante y más atractivo...”* (Curso 2012-13 (Cp/m). Opinión que secundan la gran mayoría.

Gráfica 51- Con cuáles ha visto a su hijo/a más motivado/a a la hora de realizarlas, con las actividades del libro de Plástica, cuando las realizaba, o con las propuestas en el presente curso (12-13) padres/madres (Cp/m)



Esta motivación implica generar más trabajo de lo que normalmente se realiza en las clases de E. A. **En la metodología activa no se limitan a realizar una lámina. Investigan, indagan, buscan material, piensan soluciones..., esto implica en algunas familias un poco de caos.**

Ante la pregunta “Ha percibido en su hijo/a entusiasmo, interés...durante el proceso de los proyectos, o todo lo contrario”. Contestan que si: *“Estaba más presente en cada trabajo”* (curso 11-12 Cp/m) *“Decididamente ha estado muy interesante e entusiasmado”, “Si he percibido más interés y entusiasmo* (curso 2012- 13 Cp/m)

En ocasiones atendiendo a la naturaleza del niño y de la familia nos muestran sus realidades: *“Si interés y entusiasmo sí, pero también algún estrés”* o incluso los que solo perciben: *“No, un poco de agobio”*. La diversidad existente en las aulas también se extrapola a las casas de los mismos.

Con respecto **al alumnado** cuando se les pregunta por las diferencias percibidas con ambas metodologías se centran tanto en el tipo de actividades como en la motivación que estas les producen: *“Que en esta hacemos más actividades divertidas y me motivo mucho más”*. (curso 2011-12 Co/a) *“Porque la seño hace que las actividades sean más divertidas y queramos trabajar”*, *“Porque la seño nos motiva siempre y nos dice, venga que tú puedes siempre es muy amable”* (curso 2012-13 Co/a)

Visualizando nuevamente una diferencia en el primer curso entre ambos grupos. *“Has estado más motivado para trabajar la E.A. este año que en años anteriores”*. En 6º curso (Grupo control), indican que *“sí”* el 48% y en 5º curso (grupo experimental) el 100%



Gráfica 52- Crees que el profesor valora la motivación con la que realizas las actividades independientemente a los resultados obtenidos Explica por qué. (10-11) 5º alumno/a (Co/a)

Gráfica 53- Has estado más motivado para trabajar la E.A. este año que en años anteriores. (10-11) 6º alumno/a (Co/a)

El 100% del alumnado de 5º se siente valorado y motivado por la profesora en contraposición de los de 6º curso que sólo indican que sí el 48%.

En los restantes curso la gran mayoría indican también que *“sí”*. En el curso 2012-13 todos menos un alumno que indica *“no”*, **opinan que la profesora valora la motivación con la que realizan las actividades independiente de**



los resultados obtenidos: *“Porque la seño siempre nos motiva y aprendemos más”* Y todos están de acuerdo que esta opinión es debida al cambio de metodología o a las actividades propuestas o a la profesora: “A la profesora y a las ganas de trabajar que ha hecho que tenga”, “A la metodología y a la señorita” En el 2013-14 Indican que han estado más motivados con las metodologías activas: *“Son más interesantes, divertidas y creo que fomentan más las ganas de trabajar en esta materia”* y emiten respuestas que ratifican lo dicho. Al igual que los docentes observamos ellos/as nos observan: *“Si porque se lo enseña y dice que es muy bonito y echa fotos con su table”*, *“Se ilusiona al ver que nos hemos esforzados”* **“A ella no le gusta que sólo dibujemos, sino que nos divirtamos dibujando”**

No hablan de suspenso y si de mejorar. Aspecto motivador. Trabajan sin miedo. En la metodología centrada en el libro de texto reflejaban lo contrario:

“Si tienes algo mal te lo dice sin problemas, si enfadarse”. **Demuestran tranquilidad a la hora de trabajar y sinceridad a la hora de decir las cosas provocando una mejora en relación entre docente y discente. Siendo consciente de ello el propio alumnado:** *“Si porque siempre nos dice que lo hemos hecho muy bien y así nos motiva más”*, *“Porque a ella le importa mucho la motivación”* *“Si porque explica todos los fallos que tenemos para que aprendamos”*, *“Porque si nos equivocamos o no nos sale, nos lo explica y dice pues vuelve a intentarlo”*. Destacaré de todas las respuestas las siguientes. Hablan por sí solas.

“Si porque si saco mala nota me apoya y me ayuda a mejorar.”

“Si cuando estás motivado aprendes mejor

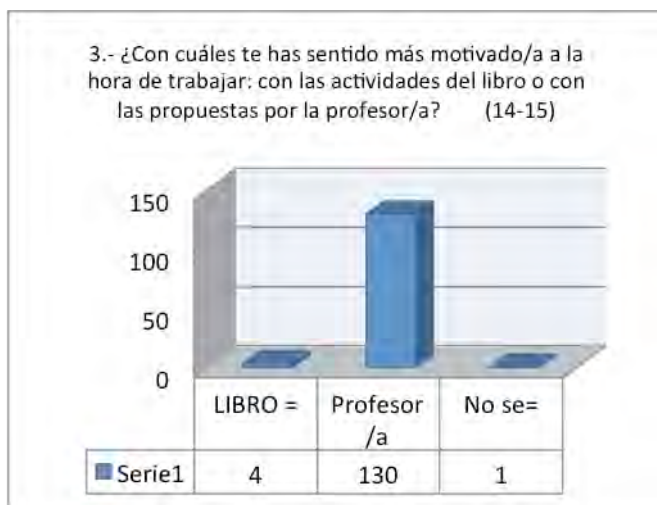
“Si yo creo que te observa para ver si tienes interés si lo haces con ganas.

“Mucho, es una de las profesoras y tutoras que creo que mejor voy a tener y la motivación es uno de sus fuertes más grandes que tiene”

“Siempre te dice que está muy bien y que te tienes que esforzar, pero con mucho cariño y me encanta”

“Si, si lo haces bien te felicita y si lo haces mal, te motiva a hacerlo otra vez bien o mejor.” (curso 2013-14 Co/a)

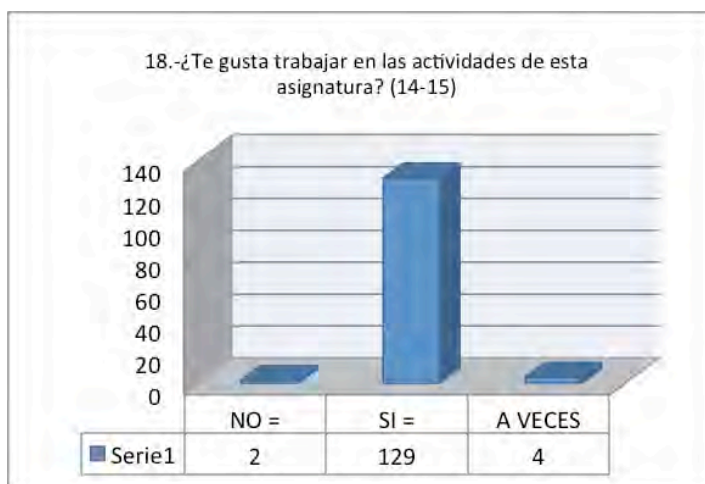
En el curso 2014-15 indican igualmente que han estado más motivados al trabajar E.A. con las actividades de la profesora que con las del libro, aunando las explicaciones a las dadas por los compañeros de los cursos anteriores, centrando las respuestas en la ausencia del libro, la metodología y la actitud de la profesora.



Gráfica 54- Con cuáles te has sentido más motivado/a a la hora de trabajar: con las actividades del libro o con las propuestas por la profesora (14-15) alumno/a (Co/a)

Con la respuesta emitida, han dejado claro que la metodología empleada es crucial para motivar al alumnado. En todos los cursos se recogen respuesta similares a la mostrada: *“Que la forma de explicar es más variada hacemos más cosas y aburrimos menos”*. (curso 2014-15 Co/a)

La siguiente gráfica nos resume lo indicado



Gráfica 55- Te gusta trabajar en las actividades de esta asignatura. (14-15) alumno/a (Co/a)

Con sus respuestas reflejan igualmente que **el clima creado en clase es otro aspecto motivador**: “Yo en las clases de Plástica me siento: alegre, interesada, con ganas de ver lo que manda, me he sentido contenta al hacer los proyectos, yo siempre le pongo mucho interés en la asignatura”. (Diario de clase comentario de alumnos junio 2012- 13)

Mencionar la respuesta de un alumno que antes trabajaba esta asignatura por obligación, porque tenía que aprobarla.

Entonces esta asignatura la haces por la nota o porque te gusta

Hombreeee.... La verdad que porque me gusta y el placer de trabajar”

(E. Nº 3)

Esta motivación se sostiene al ser consciente del qué y el para qué están trabajando. Están adquiriendo la capacidad crítica de seleccionar y compartir trabajos, realizando un aprendizaje significativo, tanto a nivel individual como grupal.



Imagen 653. M.A

Partiendo de las mismas premisas realizan sus trabajos, como indican tantas veces en las encuestas o entrevistas, “con libertad”, “trabajamos como queremos” ..., En la imagen 653 cada alumna emplea la técnica que ve más idónea para la realización de su creación.

Trabajan al mismo autor utilizando distintos referentes y distintas técnicas.



Imagen 654 y 655. M.A



Imagen 656. M.A

La imagen 656 muestra una vez más como cada grupo y cada miembro del grupo sabe que debe realizar en cada momento. Demostrando seguridad y organización, obteniendo un único producto final.

Tras sus creaciones contrastan opiniones definiendo lo realizado y unifican criterios realizando creaciones grupales, creaciones cooperativas no impositivas, admitiendo la crítica constructiva.



Imagen 657. M.A

En todas las fotos reflejan gran motivación. **Cuando están inmersos en un trabajo que les agrada, no les preocupa la noción del tiempo.** En varias ocasiones al finalizar la hora de Plástica, no querían recoger, querían continuar trabajando. Han sido bastantes alumnos/as y en muchas ocasiones, los que han solicitado continuar trabajando o los que han protestado cuando se les indica recoger. **Esto implica que la motivación está latente en las aulas, que están realizando una actividad satisfactoria y por lo tanto productiva.**

Esta percepción queda ratificada por el comentario realizado por una compañera tras sustituirme en una sesión de Educación Plástica.

“Fue increíble entre y ya estaban todos trabajando y me dijeron señó nosotros sabemos lo que teneos que hacer no te preocupes. Fue una gozada, disfruté con ellos un montón” (Diario de clase comentario personal curso 2013-14).



Imagen 658, 659, 660 y 661 M.A



Como se indicó al analizar la metodología y analizaré en la última categoría, **otro aspecto motivador que el alumnado tiene presente en la metodología activa, es el proceso metacognitivo, discerniendo los acierto y los errores cometidos en el proceso, realizando una reflexión crítica, interiorizando el aprendizaje realizado.**

Y vosotros os habéis evaluado entre vosotros

-Sí, a veces nos evaluábamos nosotros y otras veces en grupo

Y tú, ¿qué opinas de eso?

-Que es muy bueno porque la profesora nos hacía ver esa mentalidad de niño que tenemos al valorarnos y criticarnos entre nosotros como niños nos entendemos mejor que si la profesora se lo dice, entre nosotros nos explicamos cómo niños y así nos entendemos” (E. Nº 2)

No sólo han realizado autoevaluación, también han evaluado a los compañeros como se ha podido apreciar Y a la profesora

¿La profesora os ha pedido que os autoevaluéis?

- Si nos poníamos la nota nosotros y también opinábamos de la profesora así veíamos que nota merecíamos (E. Nº 5)

Para finalizar el apartado de motivación es importante la opinión de un profesional que se incorpora a un proyecto sin tener conocimiento ni de la metodología que se imparte ni de las actividades realizadas. Su opinión puede ser totalmente imparcial, basada como ya comenté anteriormente, en las sensaciones percibidas por el maestro Jorge Rando.

Ha apreciado si el alumnado estaba contento, si estaba motivado con el trabajo que estaban realizando.

¿Contentos? ¡Estaban exultantes! La motivación me la demostraron con el recibimiento y el trabajo realizado. Desde el primer momento me encontré en casa y fui feliz de estar con ellos y con su profesora.

Podría indicar por qué o a qué cree usted que ha sido debido.

Cuando visité por primera vez el Centro y en concreto la clase de la profesora Victoria Márquez, supe que allí se daban las tres premisas necesarias para que “algo” funcione: orientación, organización y orden..., y allí rodeado de los alumnos y su profesora supe que se había realizado un gran trabajo; y no podemos olvidar lo principal y para mi algo muy importante, y es que la profesora es artista, es pintora. (E. J.R. p.1.)

4.3.2. Desarrollo de las capacidades cognitivas y artísticas

Todos los sujetos encuestados, como hemos vistos en otras categorías, indican que en 3º y 4º, trabajaban con libro de texto o bien con láminas fotocopiadas utilizadas igual que libros, centradas en la mimesis de las mismas. Tras esta pregunta los sujetos iban revelando su opinión al respecto, unos que no aprendían nada, otros que lo realizaban por obligación..., **manifestando que trabajaban con una metodología carente de significado para ellos/as, por no suscitarles motivación para su realización, y por lo tanto de aprendizaje.**

Me centraré en este aparatado en el análisis del desarrollo de las inteligencias múltiples y en ver si se tiene presente o no el desarrollo de la inteligencia emocional en ambas metodologías.

Las entrevistas indican que en los dos primeros años de la investigación se trabajó simultáneamente las dos metodologías.

Llegamos a 5 y 6º de primaria, cambiáis de profesora y ¿qué método utilizáis entonces?

- Utilizamos bloc de dibujo y algo de libro de texto aunque poco , ya te digo lo más utilizado era el bloc en la que la profesora nos iba mandando algunos trabajos previamente explicados por ella dándonos libertad para utilizar colores, formas etc.....

También hicimos trabajos sobre pintores y otro proyecto con la Alcazaba sobre bailes, música y entornos de aquellos momentos” (E. Nº 30. E.)

Y su opinión de no utilizarlo en los últimos cursos.

Y ¿qué actividades habéis hecho?

- Hemos trabajado la arcilla el collage, hemos trabajado muchas técnicas y hemos trabajado en grupo con cuadros y buscando información de estos pintores y después hemos hecho algunos trabajos también individuales

¿Qué opináis de esta forma de trabajar?

- Que nos gusta mucho y es más divertidas y con los grupos y con los proyectos aprende más y además nos gusta más que no haya libro

Consideráis que habéis aprendido más

- Si mucho más
- Si
- Si muchas más técnicas

¿Por qué?

- Porque en el libro aparece todo muy brusco y tú si no entendemos algo nos lo vas explicando nos vas diciendo como hacerlo” (E. Nº 11A, 11B y 11C)

Se aprecia un gran cambio de actitud ante una y otra metodología. Cuando trabajan con metodologías activas amplían sus horizontes siendo los propios alumnos/as los que perciben la importancia del arte y de la E.A:

¿Qué diferencias has notado?

- Que la seño nos ha enseñado muchas cosas nuevas sobre el arte y la música y es verdad que es importante” (2011-12 Co/a)

Este tipo de metodología implica el desarrollo integral tanto intelectual como emocional del alumnado

Pues que E.A. es más divertida porque hacemos dibujos y proyectos, trabajos en grupo, investigamos y otras asignaturas solo es de estudiar (2011-12 Co/a)

Seño sabes que a mí me ha guastado siempre la plástica y que al principio me daba fatiga hablar de mis trabajos, pero gracias a las exposiciones ahora ya me cuesta menos exponer los trabajo **y me está empezando a gustar el explicar que hago y porque lo hago** (Diario de clase comentario de alumnos junio 2012)

Los padres, según muestran los cuestionarios, también perciben desde el primer año **una mejora en el aprendizaje de su hijo/a con esta metodología**: *“Ha aprendido más cosas tanto en plástica como en música. Ha tenido más novedades. Esto es muy bueno”, “Muchos más completos los conocimientos”, “Si el trabajo es más avanzado y su amplitud en diversas tareas también. Explicaciones más creativas”. (2010-11 Cp/m)*

Y en el último curso (2014-15), al hablar de E.A. nos encontramos respuestas como *“Sí. Porque su desarrollo completo precisa de conocimientos en todas las materias de igual forma.”, “Sí. Porque **ayuda al desarrollo integral de la persona a apreciar la sensibilidad** y descubre nuevas capacidades personales.”, “Creo que se puede trabajar muchas áreas a través de la Educación Artística” (2014-15 Cp/m)*

La idea de que la E.A. presenta un carácter interdisciplinar también es compartida por la observadora externa y por el profesorado

Usted cree que con la metodología que hemos aplicado a parte de desarrollar la educación artística desarrolla otras cualidades

- Si, compañerismo, trabajar en grupo, exponer sus trabajos en público” (E. O.E. 2)

Usted considera que se podría trabajar el arte como elemento interdisciplinar donde tuviese cabida todas las asignaturas

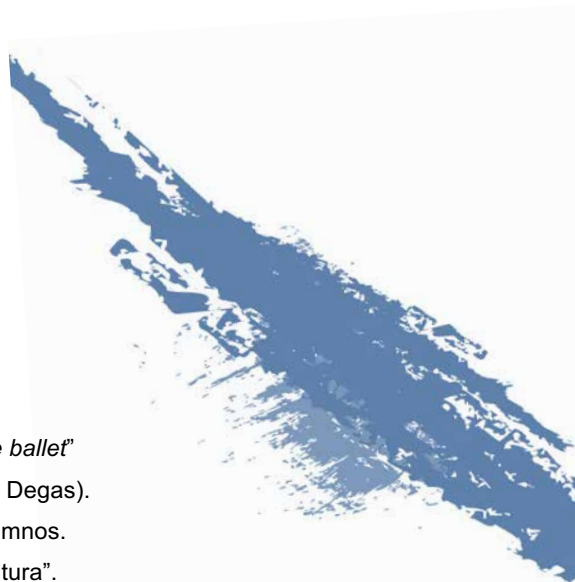
- Si, de hecho, se intenta hacer con lengua con conocimiento del medio y con inglés y porque no con plástica” (E. P.G.C. 2)

Las siguientes imágenes muestran a un grupo de tres alumnos trabajando en el proyecto “La Danza a través de la pintura” en **el proceso del mismo, ponen en funcionamiento las distintas inteligencias. La ejecución del producto final les ha provocado una resolución del conflicto. Precizando una búsqueda de información y estudio del teatro para su ejecución**

Cuadro seleccionado por el grupo “*La clase de ballet*, Museo de Orsay, París. (Edgar Degas)



Imagen 662. M.A. “*La clase de ballet*”
Museo de Orsay, París (Edgar Degas).
Obtenida del trabajo de los alumnos.
P. “La danza a través de la pintura”.



Las bailarinas fueron sustituidas por el grupo clase y para representar la escenificación eligieron el Teatro Cervantes de Málaga. Para ello añadieron a la Investigación de Degas, la del Teatro Cervantes, su historia y su distribución espacial.



Imagen 663. M.A. Investigando y estudiando el Teatro Cervantes de Málaga



Imagen 664. M.A. Distribución del aforo

Diseñado y ubicados los distintos palcos, fueron distribuyendo a todos los personajes, (los miembros del Centro) atendiendo a los cargos y a la simpatía que les procesaban. Los componentes del Equipo Directivo ocuparon los palcos principales.



Imagen 667. M.A. Producto final.

Finalizaron el proceso con la exposición y explicación del trabajo realizado



Imagen 665 y 666. M.A. Exposición



En la interpretación del “El Foyer de la danza en la ópera”, (Edgar Degas, Museo de Orsay, París, Francia), realizada por otro grupo de alumnas, se observa como han estudiado el movimiento del cuerpo para crear a todos sus personajes.



Imagen 668. M.A. “El Foyer de la danza en la ópera”

Museo de Orsay, París (Edgar Degas), Obtenida del trabajo de las alumnas. P. “La danza a través de la pintura”.



Imagen 669. M.A. Interpretación de alumnas sobre “El Foyer de la danza en la ópera

Los padres perciben como al trabajar **con metodologías activas**, el **alumnado desarrolla junto a la artística, el resto de las inteligencias**.

“Que aprendizajes considera que han estado presente en este proceso de enseñanza: “Diferentes *disciplinas, diferentes tipos de inteligencia. Creo que en definitiva más conciencia, mas compromiso en los procesos creativos individuales y grupales*”, A parte de la adquisición y dominio de las distintas técnicas de expresión los fomentados valores como la cooperación, la colaboración y aprender a trabajar en grupo”, “Valores de respeto hacia el trabajo de los compañeros. “Saber la importancia que tienen el proceso del trabajo”, “Ha sido más creativa y ha aprendido más técnicas de dibujo. “La pintura, el interés por los artistas, las esculturas.” “pues el esfuerzo y el trabajo que ha puesto en casa”. “Un aprendizaje constructivista” “Han aprendido como se pueden trabajar varias áreas juntas” (curso 2012-13 Cp/m).

Otro punto a tratar que nos arrojan las entrevistas es **la funcionalidad de la E.A.** Se aprecia nuevamente una diferencia de opiniones. Cuando trabajaban la metodología tradicional indican que hacer el libro no les servía para nada. Como ya se ha visto en sus correspondientes categorías y se han expuesto los comentarios realizados por los distintos sujetos implicados en la investigación. En contraposición a los que han trabajado con metodologías activas **“Porque he aprendido cosas que si me pueden servir para el futuro”** (E. Nº 6)

¿La profesora os hizo a principio de curso una entrevista preguntando si os gustaba la asignatura?

- Sí, y yo contesté que no me gustaba la asignatura que no me interesaba para el futuro

¿Cambió la metodología de la asignatura en este curso? - si (asiente con la cabeza) y qué hacíais?

- Hacíamos dibujos libres y nos explicaban proyectos y nosotros hacíamos nuestros propios trabajos, sin que ningún libro nos diga lo que tenemos que hacer ni cómo hacerlo

¿Te ha gustado algo más la asignatura o sigue sin gustarte?

- Me ha gustado más y ha mejorado mi forma de pensar sobre la asignatura

Entonces a principio de curso no tenías muchas ganas de dar la clase de educación artística

- Si al principio si, pero después me enteré que no utilizábamos el libro de los cursos anteriores y eso me gusto más y me interesó (...)

¿Por qué?

- Porque he aprendido cosas que si me pueden servir para el futuro.

(E. Nº 6)

Esta opinión es compartida por la gran mayoría de alumnos/as. En el curso 2011-12, al 92 % les parece interesante esta asignatura para su formación frente a un 4% que indica que no y otro 4% que no lo sabe. Por lo que es un dato bastante positivo a favor de la metodología empleada.



Gráfica 56- Me

parece interesante esta asignatura para mi formación (11-12) alumno/a (Co/a)

En la metacognición, último aspecto a analizar, aparece una vez más, reflejada en el primer curso, la discrepancia entre ambas metodologías. Ante la pregunta “Te ha pedido el profesor de educación artística que te evalúes” el 100%

del alumnado de 5º curso, grupo experimental, contestan que “sí”; frente a 6º curso, grupo de control, en el que sólo indican que “sí” el 5% (3 alumnos/as).

En la metodología tradicional no se suele pedir al alumnado que valore su trabajo, no se llega a producir el proceso metacognitivo tan importante para el aprendizaje. Los alumnos/as que se incorporan de otros centros de la provincia también arrojan el mismo dato

Os pidió la profesora que os evaluarais.

A. - No

B. - Nunca, ella nos ponía la nota” (E. Nº 12 A y 12 B)

En la metodología activa, se ha trabajado la metacognición a lo largo de todo el proceso. Desde las exposiciones, en las que explicaban el trabajo realizado y el porqué de su ejecución, hasta las autoevaluaciones y coevaluaciones realizadas a lo largo del curso.

De ser así, piensas que es algo positivo..... Te ha servido para reflexionar sobre el trabajo que has realizado, viendo los puntos positivos y negativos.

El 97% de los alumnos/as de 5º indican que si les ha servido: “*Si, me ha servido muchísimo*”, “*para aprender valorar las cosas*”, “*Si para que sepamos evaluar y ser justos*”, “*Para tener presente lo que debemos mejorar*”, “*para saber cómo me expreso exponiendo*” (curso 2012-13 Co/a)

Sucede igual en los restantes cursos: “*Para decirme a mi mismo si lo hago bien o me tengo que esforzar más*”, “*Para ver como trabajo*”, “*Para ver en que puedo mejorar*”, “*Porque aprendes cuando debemos mejorar*”, “*Si para medir mis propias capacidades de aprendizaje que tengo y tienen los demás*”, “*Si para saber si les gusta a mis compañeros*”, “*Para saber mis fallos y saber los fallos de los demás y poder corregirlos*”, “*Si para muchas cosas y para utilizarlas en otras asignaturas y para ver como hago las*” (curso 2013-14 Co/a).



Reflejando en estas respuestas, como ya indiqué en las categorías anteriores, que este proceso del aprendizaje refuerza la autoestima y el autoconcepto del alumnado: *“Si, Sí, porque nos evaluamos a nosotros mismos y aprendemos así lo que tenemos que mejorar”* (curso 2014-15 Co/a) *“Para ganar confianza en mí y en los demás”. ”* (curso 2013-14 Co/a). *“Si, Si, para pintar por mí misma y sentiré más confiada”, Si, Si, para que yo mismo piense si es bueno o malo mi trabajo* (curso 2014-15 Co/a)

Hay quien piensa también que es bueno para su futuro: *“Sí. Sí. Para cuando sea mayor y sea profesora de música y de plástica sepa evaluar ”*(curso 2014-15 Co/a)

Incluso en el curso 2012-13 un sujeto, ante la pregunta ¿Qué es lo que más te ha gustado? Contesta *“Aprender a evaluarme”* (curso 2012-13 Co/a)

Siempre, aunque sea un solo sujeto, hay quien no está de acuerdo: *“Para casi nada, porque cada uno valora bien a sus amigos y mal a los que no lo son”* (curso 2013-14 Co/a)

Todo lo indicado queda nuevamente ratificado en las entrevistas realizadas.

Y ¿te han pedido que te evalúes este año?

- Si, que tengo que acordarme de todo lo que he hecho en el año y ponerme la nota

Y tú ves que esto es bueno para el alumno.

-Si, porque te das cuenta tú de cómo has hecho las cosas y los trabajos. (E. Nº 8)

¿Cómo evaluabais vosotros el año pasado?

- Nos evaluábamos nosotros y cuando hacíamos los trabajos en grupo nos ponían las notas los otros compañeros de los demás grupos (E. Nº 34 E).

Y este año ¿os habéis evaluados vosotros?

Si cuando hacíamos proyectos cada uno tenía que decir pues yo me pongo esta nota por esto... o también evaluar a otros compañeros de lo que han hecho en su proyecto. (E. Nº 18).

Gracias a este proceso, el alumno reflexiona sobre el trabajo realizado. Como se puede ver en la siguiente encuesta, no sólo se ponían la nota, sino que debían explicar el porqué de la misma. Reflexionaban sobre lo realizado.

Os evaluabais los alumnos en este curso con esta profesora.

- Si nos autoevaluábamos porque era bueno para ver cada uno como lo hacía si realmente bien o no y de esta forma siempre sabíamos lo que realmente estábamos haciendo” (E. Nº 30 E).

Estas respuestas confirman que tras las exposiciones, como ya se indicó en la metodología, hay un momento de reflexión y cierre de los proyectos



Imagen 670. M.A. proceso de evaluación del proyecto

Es un proceso de la metodología activa gratificante para el alumnado

¿Os habéis evaluado vosotros?

- Si porque y nos ha encantado nos hemos sentido muy importantes opinando de nosotros mismos

Entonces ¿os gusta esta forma de trabajar lo veis importante?

- si nos gusta mucho” (E. Nº 11 A, 11 B y 11 C)

Concluiré este apartado retomando, por los datos significativos que arrojan, las palabras de una alumna procedente de otro centro que sintetiza lo visto.

Y de todos los profesores que has tenido, ¿te han pedido que te evalúes?

- Solamente en 6º que repetí me pareció genial porque un artista siempre tiene que estar autoevaluándose, se supone que tú tienes un público o un cliente que no se va a conformar con cualquier cosa que hagas, siempre te va a pedir más.” (E. Nº 26 E).

Y ya que la última categoría engloba la inteligencia emocional me gustaría concluir el presente informe precisamente con **las palabras con las que el maestro y artista implicado en el último proyectos Jorge Rando terminó su entrevista.** (Anexo III, p.4 y 5)

“Y deseo terminar esta entrevista con unos párrafos que no son respuestas a ninguna pregunta:

Hace poco el Museum Jorge Rando presentó al Ayuntamiento de Málaga en relación al “Plan Decenio Málaga Cultural Innovadora 2025”, y en lo referido a “Málaga como ciudad educativa a través de la cultura” poníamos como ejemplo el proyecto que realizó la profesora Victoria Márquez con sus alumnos del Centro Cardenal Herrera Oria sobre el

Arte y la Libertad de la pintura a través de las creaciones de Jorge Rando y que han culminado con una exposición en el Colegio y una visita del pintor que terminó creando una obra con los alumnos.

No me queda más que felicitar al Colegio Cardenal Herrera Oria por contar con profesores como Victoria Márquez y por su gran labor en pro de la Educación Artística.

¡Gracias!





CAPÍTULO V: CONCLUSIONES



CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

5.1. CONCLUSIONES: Discusión y cumplimiento de hipótesis y objetivos

"la educación es, ante todo, un arte y el arte tiene también una misión educativa"
(Cassío)

En la presente investigación concurren dos temáticas, la Educación y el Arte. La puesta en escena de ambas ha implicado unas conclusiones específicas centradas en la Educación Artística y en concreto en la Educación Plástica.

Analizados todos los datos obtenidos en la presente investigación y realizado el informe, se precisa la discusión de los mismos con la finalidad de dilucidar y comprobar si se confirman las hipótesis planteadas. Al mismo tiempo que se acometerá el cumplimiento o no de los objetivos propuestos, esclareciendo la coherencia entre dichos resultados y las bases teóricas que los sustentan, con el deseo de realizar, no un resumen de lo visto, sino el planteamiento de un punto de partida que exponga medidas que sirvan para la mejora de la E.A. en pro de un desarrollo integral del preadolescente

Hipótesis

El estudio que nos ocupa se sustenta en las siguientes hipótesis:

1. La puesta en práctica de metodologías activas en la Educación Artística en las aulas con alumnado preadolescente, en contraposición al uso del libro de texto como única o principal herramienta metodológica o material curricular, descontextualizado y elaborado por las editoriales, conlleva una mayor motivación y beneficios en el desarrollo cognitivo y artístico del alumnado.

2. Las intervenciones docentes centradas en metodologías activas y su puesta en práctica en un ambiente adecuado, así como el cambio de roles del docente y discente en Educación Plástica Visual, mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje de los preadolescentes, suscitando en ellos la motivación precisa para desarrollar la competencia de aprender a aprender, reforzando su autoconcepto, y facilitando la construcción de un conocimiento interdisciplinar no fragmentado.

Estas hipótesis, como ya indiqué, me ayudaron a focalizar los **Centros de Intereses Iniciales, y con ellos las categorías analizadas.**

1º Importancia de la E. A.

Todos los sujetos implicados en la investigación manifiestan conformidad en lo referente a la importancia del arte. Opinan que el arte es importante. *“Sí..., es la mejor manera de expresar los sentimientos, incluso más que las palabras.”*

Cuando la opinión es referente a **la E.A.** se ve condicionada por el uso de metodología aplicada en la asignatura. En cuanto a los padres, el hecho de que sus hijos/as experimenten y vivencien la E.A. con la aplicación de metodologías activas, hace que declinen su opinión, dándole importancia a la misma.

En lo referente al **horario** dedicado a la asignatura, se advierte un progreso desde los resultados obtenidos en el primer año en el grupo de control. Se percibe cómo la aplicación metodológica llevada a cabo en la asignatura condiciona la opinión que se tiene de la finalidad de la misma y con ello la necesidad de ampliar su horario. El porcentaje es ascendente a favor de la metodología activa, y por consiguiente en pro de la valoración de la asignatura. Son conscientes de la puesta en práctica de un nuevo desarrollo metodológico, y esta influencia la reflejan en las

opiniones dadas. *“Sí (pondría más horas). Los niños necesitan más tiempo para desarrollar su creatividad y su imaginación”.*

En contra de las prácticas estereotipadas de las que está impregnada la metodología tradicional, hay que proyectar en las aulas prácticas educativas en las que tengan cabida el desarrollo individual del alumnado. Como bien nos indica Eisner (2002.), la igualdad educativa consiste en poner en práctica programas que permitan a todos los alumnos/as desarrollar sus propios potenciales. (Eisner, 2004)

Al mismo tiempo, una de las características de las artes es el fomento de la improvisación y el cultivo de la expresión personal de las propias ideas. El resultado es que las actividades artísticas no siempre se presentan a la previsibilidad inherente a un enfoque curricular centrado en objetivos... Además, la mayoría de los alumnos no siguen el mismo ritmo de aprendizaje. Los niños aprenden lo que el enseñante les desea enseñar, pero su manera de interpretar lo que el enseñante enseña y su manera de expresar lo que han sentido, creído o imaginado suele diferir, sobre todo en las artes (p.198)

Estas metodologías pretenden romper con las barreras horarias. el **horario dedicado a la E.A.**, legalmente hablando, continúa en detrimento. El alumno/a debe trabajar con un sentido, con una finalidad. “El currículum que prescribimos para las escuelas y el tiempo que asignamos a las materias indican a los niños lo que los adultos consideran importante que ellos aprendan...la cantidad de tiempo destinado a un campo de estudio influye en el tipo de destrezas mentales que los niños tienen ocasión de adquirir.” (Eisner, 2002, p.38)

“nos encontramos con una situación aparentemente contradictoria: se ensalza la creatividad, también en el ámbito educativo, y se la relega a un papel secundario” (Romero, 2010, p. 89).

Siguiendo a Eisner, esta falta de **importancia en el currículum**, reflejada en la escasez horaria, irradia la incomprensión del rol de las artes en el desarrollo del alumnado. Autores como Menchen, (1989) y Marín Ibáñez, (1998) describen cómo es necesario pasar de una escuela en la que se refleja ese pensamiento lineal de



la educación tradicional, no reflexivo, centrado en una mimesis sin sentido, a una mentalidad educativa más abierta, a una escuela entendida como un ente sistémico y complejo, donde todos los elementos implicados en el proceso educativo estén interconectados.

Se considera que **la E. A. es importante para la formación del alumnado**, “las actividades artísticas y creativas contribuyen a desarrollar y conectar entre sí capacidades emocionales, intelectuales, imaginativas, estéticas, perceptivas y sociales”. (Bajardi y Alvarez Rodríguez, 2013, p 620). Pero no se le da la suficiente importancia en el currículum. Si esta opinión es compartida por todos los profesionales entrevistados, a la que me uno yo en este instante como profesora docente-investigadora, podríamos ir vislumbrando una de las conclusiones que da pie al inicio y a la necesidad de la presente investigación.

Por todo lo indicado, se podría asentar que la aplicación de metodologías activas tiene una repercusión positiva en la implicación de los alumnos/as, al mismo tiempo que favorece la consideración que la sociedad tiene de la E.A., ratificándose en este primer apartado las hipótesis planteadas.

2º Creatividad.

En el análisis realizado se percibe cómo la desidia que muestra el grupo de control hacia la asignatura viene influenciada por el **tipo de metodología** y las repercusiones que ésta conlleva. Así, nos transmiten los alumnos/as del grupo de control opiniones en contra de ampliar el horario de la asignatura porque no le ven sentido “*No, me aburre porque siempre estamos dibujando*”. Contrastándolo con opiniones del grupo experimental tales como “*Porque la señorita ha empezado con cosas que no están en los libros y han sido muy creativas*”

Los alumnos/as que trabajan con metodologías activas se inclinan hacia dicha propuesta con justificaciones como “*Porque puedo ser creativa*”. “*Porque nos da más imaginación*”. Ésas son respuestas totalmente opuestas a la dadas por el

grupo de control, las cuales reflejan claramente que se centran en la mimesis del libro y que algunos lo tienen asumido, mostrando en sus respuestas desidia. *“Tal y tenemos que inventar nada”*, y coartando totalmente la creatividad *“...no tenemos que inventar.”* El libro se lo da todo hecho.

Esta actitud indica un hecho muy significativo en el discente y nos ayuda a ratificar la primera hipótesis. El alumnado que trabaja con metodología tradicional centrada en el libro de texto mantiene esta falta de creatividad. Ante un trabajo que no esté centrado en el libro de texto el alumnado del grupo experimental se siente con libertad para poder realizar su propia interpretación, en contraposición al grupo de control en el que, incluso cuando la profesora les da libertad para realizarlo, contestan que no lo saben o lo dejan en blanco, apreciándose nuevamente una diferencia con el grupo experimental.

Este dato puede ser significativo a nivel metodológico, demostrando que la metodología tradicional centrada en la mimesis puede llegar a crear en el alumnado hábitos rutinarios en el trabajo, produciéndole un bloqueo cuando se enfrenta a la creación libre. Se puede apreciar en las respuestas dadas por los alumnos/as del grupo de control. Al preguntarles si les ha gustado trabajar la E.A. y si les gusta la metodología empleada, aparecen las típicas frases: *“No lo sé, no sé”*, *“No, no soy bueno en dibujar”*, *“Bueno, me aburre”*, *“No mucho, no se me da igual”*

El propio alumnado reclama poder **expresarse y trabajar de forma más creativa**. Son conscientes de que la metodología tradicional basada en el libro de texto no les permite expresarse libremente. En contraposición a lo indicado, el 100% del grupo experimental señalan que les ha gustado realizar esta actividad, demostrando una vez más que la creación libre les motiva y por lo tanto les enriquece.

Este desarrollo creativo que implica la metodología activa también es percibido por los padres/madres. *“Sobre todo que desarrolla mucho más la creatividad y es innovadora”*, *“Sí, porque le estimula la creatividad y la imaginación”*. Son aspectos claves de la presente categoría la creatividad, innovación y

expresión. Se refleja igualmente en dichas respuestas que son conscientes del tipo de metodología que sus hijos/as trabajan en clase. El 100% de los padres advierten que sus hijos/as han experimentado en el área de E.A. un cambio metodológico, siendo conscientes de lo que realizan, del por qué y el para qué de dicha intervención educativa, repercutiendo positivamente en la opinión que se tiene de la asignatura. Ahora sí la ven importante. *“Sí, mucho. Fomenta la creatividad”*.

Con la metodología centrada en el libro de texto no se está trabajando **ni la innovación ni el emprendimiento**. Al limitarse a la mimesis no se desarrollan en el alumnado los aspectos cognitivos y artísticos precisos para formar a personas críticas, reflexivas e innovadoras. Como indica claramente un alumno del grupo de control *“Si, así no tengo que pensar que es lo que tengo que hacer”*, siendo consciente el propio alumnado de lo indicado *“Me parece bien que alguien nos pregunte qué queremos cambiar”*.

Esta subcategoría se ve claramente afectada con la aplicación de la metodología a la hora de reforzar el afán de superación del alumnado. El grupo de control trabaja para aprobar, para acabar el libro, mientras que al grupo experimental le preocupa el finalizar el trabajo personal o grupal. También los padres perciben cómo sus hijos, al trabajar con metodología activa, realizan trabajos más innovadores y creativos que al trabajar con el libro de texto. Están desarrollando la competencia de “aprender a aprender” y con ello se está ratificando la segunda hipótesis.

Ante las mismas pautas, cada individuo personaliza su trabajo, cada alumno/a refleja las características personales mostrando la diversidad creativa que puede expresar un grupo-clase en la realización de una misma temática. En cada intervención didáctica emprendida, cada alumno/a ha creado su propio proyecto personal, ha desarrollado libremente su expresión, reflexionando sobre su creación y actuando sobre las mismas, modificando su propia realidad. Como indica Freire (1989, p. 111) *“Conocer es modificar la realidad conocida”*. Han experimentado y conocido el arte. A la inversa de lo indicado, en la metodología centrada en el libro de Plástica se limitan a la mimesis, a un modelo dado, a una forma determinada,



simplemente colorean, recortan o pegan, todos los trabajos muestran la misma estética, mientras que con metodologías activas muestran su creatividad, originalidad y sus conocimientos utilizando en cada obra combinación de materiales y técnicas. Están creando, no están reproduciendo “El Arte desarrolla los valores espirituales del ser humano frente al mercantilismo actual que todo lo domina y, por desgracia, también corrompe” (Entrevista J. R.).

Nuestro compromiso como docente es contribuir tanto al desarrollo personal como al desarrollo social. Contemplar la creatividad como contenido de nuestra práctica docente es una magnífica ocasión para colaborar con el progreso social y con la construcción de una sociedad mucho más creativa (Rodríguez et al., 2013, p.26).

La **creatividad precisa de procesos mentales tanto creativos como cognitivos**, por lo que debemos facilitar el desarrollo de los mismos. No consiste en darle libertad sin sentido, el alumno/a debe saber cuál es su finalidad, cuál es su producto final, para poder poner en funcionamiento la creatividad y los procesos cognitivos que este precise. Los resultados obtenidos en el análisis de los datos han evidenciado qué tipo de metodología favorece dichos procesos y cuáles los coartan. La mimesis inhibe el pensamiento crítico del alumnado y con ello el desarrollo del propio potencial creativo, viéndose todo esto refrendado por el apoyo legislativo como se ha visto en los capítulos anteriores. Lo indicado fortalece nuevamente las hipótesis iniciales.

El aprendizaje por descubrimiento de Brunner sigue de cerca el pensamiento de Piaget y de Inhelder, defendiendo que el progreso cognitivo requiere conocer y dominar ciertas técnicas y habilidades. En este sentido, para un crecimiento en el aprendizaje es necesario tener en cuenta dos aspectos: “la maduración”, como desarrollo del organismo y de las capacidades del alumno, que le permiten representar el mundo de los estímulos en tres dimensiones que se perfeccionan progresivamente con el crecimiento: la acción, la imagen y el lenguaje simbólico; y la “integración”, derivada de la

necesidad de adquirir técnicas para la utilización de la información en la resolución de problemas. (Renés y Martínez, 2015, p. 111)

Dicho proceso creativo e investigador, ha estado marcado esencialmente por la **emergencia en el propio proceso** del alumno/a artista, siendo, como sugieren Lowenfeld, Beuys, Y Robinson, (citados en Eisner, 2005, p. 51) tan importante como el producto creado. Como indica Palacio (2010) para alcanzar una educación creativa hay que respetar la espontaneidad del discente. Esta dinámica da pie a facilitar el desarrollo creativo buscado.

3º Metodología

El primer dato significativo que arroja el informe ante la metodología empleada es el hecho de que la misma rutina que transmite en clase el libro de texto, la transmite el alumnado en sus casas. El poco conocimiento, por parte de **la familia**, de las actividades que realizan sus hijos/as, es un dato significativo. En el grupo en el que se trabaja con metodología centrada en el libro de texto, sólo contestan 16 padres a las encuestas y de éstos, la mitad no saben o no contestan. El alumnado habla con sus padres/madres de aquellas cuestiones que les suscitan interés.

El arte y el hombre son indisociables. No hay arte sin hombre, pero quizás tampoco hombre sin arte. Pero con éste, el mundo se hace más inteligible, más accesible y más familiar. Es el medio de un perpetuo intercambio con lo que nos rodea, una especie de respiración del alma, bastante parecida a la física, sin la que no puede pasar nuestro cuerpo. (René Huyghe 1965 citado en Parra, s.f., p.1)

El alumnado, al ceñirse a la **mímesis del libro de texto**, no siente la necesidad de hablar de lo realizado, no siente la necesidad de crear ni de comunicar. No podemos olvidar que el arte es un lenguaje, es una expresión. Con

este tipo de metodología, al ceñirse a la repetición, a lo trivial, estamos coartando totalmente la expresión artística del alumnado

Desde una mirada actualizada podemos considerar al Arte como un lenguaje, plasmado en el objeto de arte. El objeto de arte presenta un proceso de elaboración o conformación de un objeto material que, de acuerdo a la forma que recibe, expresa y comunica el contenido espiritual de manera objetiva. El hombre por medio del objeto de arte satisface sus necesidades estéticas de conocimiento, manifiesta su ideología, su subjetividad, su visión de la realidad. El objeto de arte le permite objetivar el vínculo existente entre su personalidad, la estructura cultural de la época y el medio social al que pertenece que de alguna manera lo condiciona, pero al que puede llegar a modificar. (Stokoe, 1990; Terigi, 1998, citado en Ros, s.f., p.1-2).

En las entrevistas se aprecia también cómo el alumnado, al pasar de un ciclo a otro, percibe un cambio metodológico, mostrando una inclinación **hacia la metodología activa** por ser más motivadora y atractiva, y por considerar que realizan mejor aprendizaje. Esta opinión emitida por los alumnos/as, se extrapola a todos los grupos entrevistados. Concretamente, las entrevistas realizadas a los padres/madres arrojan una visión completa de todo lo indicado y ratifican las hipótesis planteadas. Los datos arrojados de éstas se pueden sintetizar, obteniendo datos puntuales y esenciales para la dilucidación metodológica

Se aprecia la diferencia en la utilización del libro de texto en ambas metodologías. Nos indican que las calificaciones se ciñen a la mimesis de los ejemplos de los libros. Si no hablaban de la asignatura en los cursos anteriores era porque no estaba motivados/as, la realizaban por obligación. Y frente a lo indicado, al cambiar de metodología, con la ausencia del libro de texto, perciben un cambio de actitud en su hijo/a, un cambio en la aplicación metodológica llevada en clase, reconociendo que se ha visto favorecida la relación familia-escuela al implicarlos en la realización de los trabajos, y sobre todo perciben la creatividad y motivación de su hijo/a.





El alumnado nos revela que una de las **diferencias metodológicas** que experimentan es el pasar a ser una asignatura a la que no se le dedicaba mucho tiempo a dedicarle más que a otras. De igual forma, son conscientes de que están realizando aprendizaje y, sobre todo, de que están realizando aprendizajes al mismo tiempo que se están divirtiendo, cuestión que facilita la adquisición de conceptos *“Que en E.A. trabajamos de otra manera, en otras asignaturas no trabajamos así y así es muy divertida y aprendemos más”*.

Cuando se les pregunta qué **es lo que más te ha gustado** de la asignatura de plástica, muchos testifican *“La metodología con la que hemos trabajado porque es muy divertida pero también hemos aprendido mucho”*. En contraposición a lo indicado, la mayoría, ante la pregunta de qué es lo que menos te ha gustado o qué cambiarías, indican que el libro de texto. Se sienten más motivados con las actividades propuestas por la profesora, y ningún alumno/a se siente más motivado/a con el libro de texto.

Por lo tanto, el papel del profesorado debía evolucionar de una pasividad y aceptación de los currículum dictados por la Administración Educativa y concretados por las Editoriales en los libros de texto, a una actitud más dinámica, creativa, profesional e intelectual. (Maeso y Roldán, 2002, p.270)

Otra cuestión a destacar en la puesta en práctica de los proyectos, es la colaboración de **la familia**. En todos los cursos la ven totalmente positiva para el desarrollo y proceso de aprendizaje de sus hijos/as.

Un aspecto bastante significativo y diferenciador de ambas metodologías es la adquisición de aprendizaje respecto a las **técnicas artísticas**. En la metodología tradicional, centrada en el libro de texto, se advierte una destreza manual, pero no una creación artística. Los resultados obtenidos son totalmente diferentes y tienen conexión con sus preferencias. No son objetos impuestos y fuera de contexto para ellos/as.

Siguiendo a Cossío,¹ no debemos limitarnos al espacio que nos ofrece el libro de texto para que el alumnado realice su aprendizaje. Se aprende fuera de éste e incluso fuera del aula, como ha sucedido con el apoyo de la **educación no formal**, bienal, museos, etc.

El museo es un espacio de educación no formal y supone una prolongación del desarrollo cognitivo del alumno. Este no debe entenderse como una prolongación del aula, sino como un espacio de experimentación y desarrollo creativo del individuo; siempre adaptado en función de éste y de sus circunstancias personales, así como las demandas, inquietudes y motivación. (Almazán y Álvarez-Rodríguez, 2005, p. 166)

Esto condicionará que el estudio realizado sobre los artistas y sus obras se realice con un nuevo proceso. Con el libro lo inician con una lámina de un cuadro, unas veces aplicando una técnica, otras buscando un elemento dentro del cuadro..., pero siempre descontextualizado y sin agente motivador para el alumnado. Con la metodología activa, el alumnado se implica en el proyecto, conoce el estilo artístico, lo experimenta lo vivencia y si es posible, conoce al artista.

Otro aspecto diferenciador entra ambas metodologías es el **tipo de actividades** realizadas y la organización de las mismas. Han trabajado unos proyectos centrados en actividades individuales y otros en actividades grupales y cooperativas, en los que intercambian pareceres y crean un único producto final, llegando a crear un estilo de trabajo una metodología interiorizada, en la que trabajan con autonomía. Se aprecia en el transcurso de las clases una concordancia en el trabajo, y participación de todos los miembros del grupo. Cada grupo sigue su propio proceso, siendo ellos mismos quienes marcan las pautas y se organizan ateniéndose a la naturaleza del proyecto que se esté trabajando,

¹ Bartolomé Cossío, figura eminente de la pedagogía española. Destaca por su estudio monumental sobre la obra de "El Greco". Ahijado, alumno y sucesor de Francisco Giner de los Rios, (perteneciente al grupo de catedráticos fundador de la Institución Libre de Enseñanza).

reconduciéndolo según sus propias indicaciones. Se percibe un ambiente de trabajo propicio para formar a personas responsable y maduras.

Las soluciones plásticas son siempre acordes a los proyectos tratados. **Saben realmente lo que hacen y por qué lo hacen.** No es colorear por colorear, ni completar por completar, tal como vimos en el libro de texto; piensan, trabajan y después observan y reflexionan. Trabajan un pensamiento crítico y reflexivo, acorde con la sociedad del siglo XXI. Están realizando un aprendizaje globalizado, en el que todos los conocimientos interactúan en una única temática, ratificando una vez más las hipótesis planteadas.

Otra diferencia a destacar entre ambas metodologías es que todos los trabajos son válidos, **todos se exponen**, no sólo “los bonitos”. Se difunde el trabajo finalizado, y esta difusión les sirven de reflexión sobre la obra realizada. Tras la finalización de los proyectos hay un momento de cierre de los mismos, un proceso de **evaluación** y por consiguiente de **reflexión y metacognición**.

Por lo que se precisa de “una evaluación interna, que brote de la reflexión conjunta y de la autoreflexión”. (Laorden, 2004, p. 62). El “proceso mediante el cual los estudiantes realizan un análisis y valoración sobre las actuaciones y/o sus producciones” (Rodríguez, Ibarra y García, 2013, p.202).

Son conscientes de las ventajas de la evaluación y de sus repercusiones. Realizan un proceso metacognitivo que les permiten superarse a ellos/as mismos. El propio alumnado indica la importancia de este proceso para reforzar el autoconcepto, para tener más interés y poder hacerlo mejor. De igual modo, a través de la evaluación entre iguales, “proceso mediante el cual los estudiantes realizan un análisis y valoración sobre las actuaciones y/o producciones desarrolladas por algún estudiante o grupos de estudiantes de su mismo estatus o nivel” (Rodríguez, Ibarra y García, 2013, p.202), pueden reconducir el proceso realizado en pro de su aprendizaje. Como indica Laorden (2004), la coevaluación y la autoevaluación enriquecen el proceso de aprendizaje y otorgan un papel activo



y autónomo al discente. A la inversa ocurre con el alumnado que trabaja con el libro de texto, que indica que sólo le sirve para saber si suspende o aprueba, para ellos/as lo importante es hacer bien las fichas como vienen en el libro para aprobar.

Al igual que califican y opinan de los compañeros y de ellos/as mismos/as, al finalizar cada curso realizan una valoración de la asignatura, de la metodología y de la docente, tanto cuantitativa como cualitativa, indicando lo que más le ha gustado, lo que menos o lo que cambiarían. En la metodología tradicional, al ser una transmisión unidireccional, es el docente el que califica siempre al alumnado. Al igual que la educación debe ser bidireccional, la evaluación y retroalimentación también. Ellos/as son quienes, a través de la evaluación, pueden reconducir mejor la actitud y aptitud docente en pro de su beneficio.

Todo lo indicado en este apartado evidencia otra gran diferencia entre ambas metodologías, me refiero al papel de **docente y el discente**, como se ha podido ir dilucidando, ambas metodologías presentan unos roles opuestos, la actividad frente a la pasividad y la unidireccionalidad frente a la bidireccionalidad. Este cambio de roles implica un mayor aprendizaje. Cuando se les preguntan qué ven de positivo en esta metodología, una de las respuestas más destacadas es el aprendizaje realizado.

Cuando se refieren a las experiencias vividas en las clases de E.A. trabajadas con metodologías activas, aparecen expresiones como “son muy divertidas”, “me lo paso muy bien”, “ha sido fantástico y muy guay”, “las clases se me han hecho más cortas y divertidas”, *“porque con los proyectos tengo ganas de trabajar, con el libro no”*, “las actividades realizadas me gustan más”, “me hacen sentirme muy bien”. Estas afirmaciones muestran que han sido experiencias enriquecedoras para todos/as. Han supuesto un momento de disfrute dentro y fuera del aula, han demostrado como indicaba Dewey (2008), el valor del arte como experiencia gratificante. El valor del arte como parte integral de la actividad humana (Efland 2002, p.300) Experiencias opuestas a las vivenciadas en la metodología tradicional centrada en el libro.

Esta idea se ve corroborada con el análisis realizado sobre el **estado de ánimo** frente a la aplicación de una u otra metodología, obteniendo resultados totalmente favorables hacia la aplicación metodológica activa. Se observa un efecto significativo del tratamiento en todas las subescalas a favor del grupo intervenido a través del método nuevo, mostrando valores más pequeños de tensión-ansiedad, depresión-melancolía, angustia-hostilidad, fatiga-inercia y confusión-desorientación, aunque mayores en vigor-actividad. Por todo ello, se puede concluir que el estudio realizado muestra que la aplicación de metodologías activa favorece el estado de ánimo del preadolescente y su predisposición ante las restantes asignaturas.

Y quién mejor que el propio alumnado para sintetizar y cerrar este apartado “Que nos lo pasamos muy bien, porque la seño nos deja hacer muchas cosas, además los proyectos son muy divertidos y aprendemos más que con el libro”

4º Recursos, herramientas metodológicas.

De las entrevistas realizadas tanto a los padres/madres como a los alumnos/as, se deduce claramente que **no son muy partidarios de trabajar con el libro de texto**. De igual modo, se obtiene también otro dato significativo, y es que continúa **predominando la utilización del libro de texto en la E.P.**

De los datos arrojados por los cuestionarios, se obtiene igualmente que la mayoría opina que no les gusta el libro de texto porque **no hay nada nuevo**. Efectivamente, este es otro de los aspectos diferenciadores entre ambas metodologías. Los alumnos/as que han trabajado con metodologías activas han conseguido resultados más variados y creativos, utilizando ante la misma temática gran variedad de materiales para su resolución, a la inversa de la metodología centrada en el libro en la que te imponen los materiales a usar.



La utilización de **nuevos recursos** es otro aspecto significativo en la comparativa de ambas metodologías. Los nuevos recursos utilizados en el aula han sido un aspecto motivador para el alumnado. El fomentar la búsqueda de información y la organización del grupo les han servido para ampliar sus conocimientos, para trabajar en modo cooperativo y para desarrollar la competencia aprender a aprender, así como la emprendedora. Han tenido que indagar, comprobar y seleccionar. En la metodología tradicional centrada en el libro de texto dichos materiales vienen marcado de antemano.

Al indicar “utilizar otros materiales” debemos tener presente que existen muchos materiales que podemos emplear en plástica que, aunque no sea nuevos refiriéndome a la existencia de los mismo, sí se pueden considerar novedosos en las aulas de E.P. Es preciso considerar que, si les damos libertad para que ellos decidan qué producto final quieren realizar, también debemos darles libertad para utilizar el material adecuado, teniendo presente que la utilización de ciertos materiales va a requerir la implicación de la familia en el proceso educativo y en el desarrollo de las creaciones artísticas. Éste es un hecho que evidencia mejoras en el aprendizaje del alumnado y que favorece el carácter interdisciplinar del arte. Al **implicar a la familia** en el proceso artístico, se favorecen las relaciones familia escuela, y con ello la formación integral de los estudiantes.

Dejemos a un lado la idea errónea de que las relaciones padres-docentes se encuentran en diferentes planos, o la de que los padres no tienen interés en la realización de un trabajo colaborativo y cooperativo con la escuela. Algunos de los principales motivos para que exista una cierta animadversión a esta forma conjunta de trabajar la encontramos en aspectos tales como “considerarse inexpertos en temas educativos, carencia de recursos para defender sus propios puntos de vista, desconocimiento de las normas y los órganos escolares, el hecho de sentirse excluidos de las decisiones realmente importantes”, etc (Costa y Torrubia, 2007, p. 49).

La incorporación al aula de **los ordenadores o tabletas** permite que cada grupo



lleve su propio ritmo y no tengan que ir todos al unísono. El hecho de no limitarse a las imágenes o a los textos que vienen en los libros, o que proporciona el docente; el hecho de tener que indagar y buscar imágenes, textos, historia... y seleccionarlás, con la búsqueda de los mismos amplían su percepción y conocimiento. Es un buen recurso para trabajar la percepción del alumnado. Esta incluye la interpretación de esas sensaciones, dándoles significado y organización (Matlin y Foley, 1996). La organización, interpretación, análisis e integración de los estímulos, implica la actividad no sólo de nuestros órganos sensoriales, sino también de nuestro cerebro (Feldman, 1999).

También con esta variedad y permisibilidad de recurso se percibe la personalidad, la riqueza y pluralidad en la ejecución de los trabajos. Cuando les dejamos brotar su creatividad, la ponen en funcionamiento.

5ª Intervención docente /discente

Se ha podido apreciar cómo cada año todos los miembros que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje, han estado más involucrados en la asignatura, haciendo palpable igualmente un progreso en la valoración positiva hacia el papel de la profesora de E.A. Reconocen que **la influencia de la profesora también es crucial en el aprendizaje** que realiza su hijo/a. Indican que este aprendizaje va a depender del docente, de su relación con el discente y de los contenidos tratados en la asignatura.

Cuando los sujetos hablan de la **metodología** activa, hablan de motivación, de trabajo, de libertad, de expresión, pero no de aprobar o suspender, mientras que los sujetos que trabajan con una metodología tradicional centrada en el libro de texto, expresan comentarios opuestos, trabajan por obligación, o por aprobar. Es un dato significativo a tener presente. Hay que suscitarles la ilusión por aprender, no por aprobar. Cada metodología implica un tipo de rol determinado del docente. El rol que el profesorado adopte va a ser percibido por el alumnado, va a influir en ellos/as positiva o negativamente y va a condicionar su actitud *“Sí. Lo que quiere*

ella es que aprendamos y nos motivemos.” Y, por consiguiente, sus resoluciones artísticas.

No cabe, en sentido estricto, hablar de una metodología para la creatividad; no hay un método único (...). Es necesaria una metodología vivenciada, participativa, lúdica, creativa, individualizada, socializada... Todas ellas o cada una en función de las necesidades del grupo de alumnos/as. Es necesaria una variedad de enfoques, para poder encarar desde diferentes puntos de vista las situaciones educativas, generar técnicas creativas, proponer actividades, en definitiva, generar conocimiento creativo, crear conocimiento (Madrid y Mayorga, 2008, p. 12).

La metodología empleada ejerce una influencia mayor de lo que se suele pensar. Es un hecho muy significativo en el desarrollo del alumnado. No ejerce únicamente influencia en la predisposición hacia el trabajo o hacia la asignatura, sino que ésta condicionará también la concepción que el alumnado tenga del arte, y mediará en su visión de futuro. Las respuestas dadas en las entrevistas por antiguos alumnos/as que actualmente cursan la ESO, arrojan un dato muy significativo: un buen aprendizaje no cae en el olvido, todo lo contrario, marca nuestro futuro.

El hecho de que el docente que imparte E.A. tenga **conocimientos artísticos y domine la materia**, es percibido y valorado, tanto por los alumnos/as como por los familiares, siendo un hecho motivador para el discente. El profesorado entrevistado pone de manifiesto que, como en cualquier asignatura, el libro de texto se convierte en una herramienta que transmite seguridad a la hora de impartir docencia

Este tipo de actuación metodológica implica para su buen funcionamiento, como ya he indicado en varias ocasiones, una buena relación **docente-discente-**

familia, y si ésta es positiva, producirá en el aula un buen clima facilitador del trabajo y, por consiguiente, del aprendizaje.

Considero que la participación de la familia en el ámbito escolar es sumamente fructífera y que aporta un amplio abanico de posibilidades para un sano y completo desarrollo de la persona. (Jurado, 2009)

Todos sabemos que la escuela no es el único agente que educa y sabemos del papel que desarrollan los diferentes agentes socializadores, es por ello, que se deben facilitar los cauces para que toda la comunidad educativa pueda asumir sus responsabilidades de participación. (p.1)

A pesar de realizar trabajos activos, que involucran movilidad en el aula y distintos ritmos de trabajo e incluso distintas actividades, se aprecia una **dinámica de trabajo bastante positiva**. El saber qué deben hacer y pensar en el cómo hacerlo, implica trabajar relajados y concentrados, creando un clima adecuado en el aula. Siendo ellos mismos conscientes, reflejan la necesidad de crear un ambiente idóneo y motivador que les permita exteriorizar sus ideas sin estar cohibidos por “qué puedo o no puedo hacer”, o por “lo que sé o no sé hacer”. Este ambiente conlleva la necesidad de crear en ellos la autoconfianza precisa para formar a futuros innovadores y emprendedores. La necesidad de fomentar el entusiasmo por el trabajo. Para que se produzca ese desarrollo creativo, el alumnado debe estar implicado en su quehacer, el trabajo que realiza debe tener sentido para él. Este sentido favorecerá la motivación y con ello la creación y el desarrollo cognitivo. Debemos proporcionar el clima necesario para fomentarles la confianza en su trabajo. “la forma de hablarme la señorita ha hecho que tenga confianza en esta asignatura”. Esta respuesta cerciora que dicho ambiente favorece igualmente un desarrollo emocional positivo. Revirtiendo en las relaciones humanas que conlleva el proceso educativo.

todo futuro profesor o profesora de Artes Plásticas y Visuales debería conocer diferentes estrategias de motivación que puedan utilizarse



provechosamente con el alumnado, ya que mediante la estimulación oportuna aumentará el interés de éste por la asignatura, se implicará más activamente en el proceso de aprendizaje, hará una más fácil relectura de la realidad y de sí mismo, obteniendo un mayor conocimiento artístico y unos mejores resultados, resultando las actividades más fructíferas y placenteras para todos/as. (González y Maeso, 2005, p.49)

En definitiva, el crear un clima que desarrolle los aspectos creativos, fomentando con ellos el refuerzo positivo del desarrollo emocional y por consiguiente el desarrollo integral del alumnado, va a “contribuir a ayudar a desarrollar su personalidad triunfante mediante el aprovechamiento de todas sus facultades” (Marina, 2011, p.60).

6º Educación positiva

El grupo de alumnos/as que centran su trabajo en la realización del libro de texto muestra inseguridad y baja **autoestima**, en contraposición a los restantes grupos que trabajan con metodologías activas, los cuales indican que “sí” tienen confianza en su trabajo, argumentando que es debido, bien a su propia autoestima, al gusto por la asignatura, a la confianza que les transmite la profesora o bien a metodología empleada.

En este cambio de actitud es fundamental el papel que el docente adopte en clase y el protagonismo que se le dé a los alumnos/as y al trabajo realizado por los mismo. Cuando se les da autonomía de ejecución adquieren confianza en ellos/as y buscan soluciones a los problemas que surjan sin que nadie se lo indique. Esa libertad de acción les motiva para trabajar, expresarse y crear. El erigir en el aula el ambiente idóneo donde coexista tanto el trabajo individual como el trabajo cooperativo va a favorecer las relaciones humanas, y con ello la educación positiva. Ésta precisa de un buen **clima de convivencia**.



Para ser capaces de interactuar en grupos heterogéneos de manera satisfactoria, eficaz y agradable, es preciso desarrollar las habilidades sociales, la habilidad de relacionarse bien con otros, permitiéndonos “iniciar, mantener y manejar relaciones personales con, por ejemplo, conocidos personales, colegas y clientes. Relacionarse bien no es sólo un requerimiento para cohesión social sino, cada vez más, para el éxito económico conforme las compañías y economías cambiantes enfatizan en la inteligencia emocional” DeSeCo (1999, p. 12). Entendiendo como habilidad en las relaciones, la habilidad para establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes basadas en la cooperación; resistir la nociva presión social; prevenir, gestionar y resolver los conflictos interpersonales; buscar ayuda si es necesario (Lantieri, 2009).

Convivir con los demás de forma armoniosa es considerado casi un arte, donde lo fundamental es la empatía, es decir, la capacidad de ponernos en el lugar del otro para entender su forma de sentir, pensar y actuar. Es por ello que esta habilidad involucra también fomentar en las personas el respeto, el aprecio hacia los valores, las creencias, culturas e historias de otros para crear un ambiente en el que se sientan bienvenidos, incluidos y puedan crecer.

El hecho de que los padres indiquen que sus hijos trabajan “*sin miedo*”, que se sienten bien “*al no sentirse juzgados*” indica un cambio de concepto en la asignatura y en el papel del docente. Ya no es quien juzga y califica el trabajo. Esta seguridad la percibe el alumnado y la trasmite en sus casas, como bien indican se sienten “*reforzados*”.

El **pensamiento crítico** también lleva implícito una responsabilidad tanto individual como grupal. La consecución de los objetivos en cada intervención docente llevará al alumnado a asumir la responsabilidad tanto individual como grupal, precisando para ello que cada miembro sea responsable de cumplir con el trabajo asignado, cada estudiante no sólo responde de su propio aprendizaje, sino también del de sus compañeros. Esta responsabilidad acrecentará la habilidad de los miembros de ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza,

comunicarse, manejar conflictos y auto-motivarse (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

La responsabilidad individual y grupal implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas, y un compromiso de superar el egocentrismo y sociocentrismo natural del ser humano. (Paul y Elder s.f. p.4)

En el aula deben darse las **circunstancias adecuadas para mejorar su autoconcepto** y cumplir así con todas las necesidades del grupo clase, tanto las individuales como las grupales. Partir de lo que ellos necesitan para poder guiarlos. Cada alumno/a precisa de un proceso personal que debemos respetar. Debemos partir de éste y obtener el máximo partido de cada individuo. Con la metodología activa se pretende evitar el trabajo en serie, la mimesis sin sentido, la imposición de instrumentos sin tener presente los aspectos individualizados del alumnado. No podemos caer en transportarnos al lado opuesto del balancín y anular a aquellos alumnos/as con características propias que precisan de un proceso diferente. Nuestro objetivo no debe ser imponer nuestra metodología, sino partir de las necesidades de cada individuo y permitirles llegar a los objetivos marcados, no anularlos. De no ser así, estaríamos cometiendo el mismo fallo que la metodología tradicional. **Nuestro objetivo como docentes debería ser guiar, ayudar y reconducir su aprendizaje no imponer.**

la educación artística supone una base para el desarrollo de la identidad personal y profesional, a través de experiencias que son vías de formación e caces enfocadas hacia el desarrollo de la educación emocional y la educación para la comunicación, esenciales para la formación tanto individual como profesional (Bajardi y Álvarez Rodríguez, 2012 a en Bajardi y Alvarez Rodríguez, 2013, p.616)

Para Banz (2008) estaremos hablando de **Pensamiento Constructivo y Alternativo** cuando desarrollemos la capacidad de construir soluciones distintas a las planteadas inicialmente, integrando los datos y alternativas del resto de los componentes, implicando una salida al problema con un planteamiento

comunitario. Este pensamiento precisa de **habilidades cognitivas** que nos permitan considerar el mundo desde otra perspectiva. Para poder entenderlo precisamos la capacidad de ponernos en el punto de vista del contrario, respetarlo.

Esta capacidad para ponernos en el lugar del otro y de empatizar con ellos, reconociendo y utilizando los recursos familiares y escolares que nos puedan aportar, reconociendo y apreciando las semejanzas y diferencias individuales y grupales, es lo que Lantieri (2009) reconoce como Conciencia Social; la cual nos permite aceptar que las valoraciones personales se pueden modificar ante la presencia de nuevos datos, ser críticos con nuestras opiniones y decisiones y no egocéntricos siempre en posesión de la verdad.

En el **currículum creativo y constructivista**, es necesario, como bien indican Collins y Amabile (1999) mantener **la motivación intrínseca** en el alumnado, permitirles hacer lo que aman, darles realce a todos los componentes de la creatividad

Tras lo experimentado y analizado se puede decir que se ratifica el hecho de que los alumnos/as se motiven y lleguen a trabajar con ilusión, siendo consciente de que están trabajando arte. Todos los alumnos/as, han participado y han aportado su grano al grupo de trabajo. Podemos evidenciar que, cuando se aplican metodologías activas, se implican todos/as en el trabajo y se aprecia cambios actitudinales en el alumnado.

Lo que sí sería importante es que, dada esta coyuntura, toda la comunidad educativa trabaje en la misma línea metodológica. Los docentes de todos los niveles educativos deberían sensibilizarse frente a la importancia de los procesos artísticos en el desarrollo individual del alumnado, y valorar su potencial. De esta forma, como indica Esiner, (2002) estaríamos contribuyendo a la igualdad educativa, puesto que dicha igualdad no consiste en escolarizar a todos los niños/as, sino en poner en prácticas programas que les permitan desarrollar sus potenciales y eso como indica dicho autor, está en manos de los docentes, al guiar estimular y motivar al alumnado.



Los docentes de las diversas disciplinas deberían tener presente la importancia de las competencias comunicativas en el ejercicio profesional, aunque sean especialmente las disciplinas artísticas las que tratan de contenidos relacionados con los lenguajes para la comunicación y la expresión, y los docentes de educación artística los que tendrían que ser más conscientes de su papel relevante en la sociedad actual definida por Arena (1990) como “cultura de la comunicación”, como una evolución de la idea de la “cultura de la imagen”. La comunicación, de hecho, tiene un valor básico conectado no sólo con el aprendizaje de los conocimientos disciplinares, sino también con el aprendizaje en el sentido más amplio del término, como conocimiento del mundo, de sí mismos y de los demás. (Bajardi y Alvarez Rodríguez, 2013,p.616)

Howard Gardner (citado en Siegel& Shaughnessy, 1994) expone que el mayor error en la enseñanza durante los pasados siglos ha sido tratar a todos los niños como si fueran variantes del mismo individuo, encontrando de este modo la justificación para enseñarles las mismas cosas de la misma manera

Atendiendo a los datos arrojados en el informe, el último aspecto a señalar y a tener presente en el desarrollo de una educación positiva es la influencia de **la evaluación**. En la metodología tradicional, como ya he señalado anteriormente, se centra en el resultado final del trabajo realizado, en la mimesis de los mismos. Los sujetos implicados en la presente investigación testifican que esta forma de evaluar no ayuda a reforzar la autoestima del alumnado. Nos muestran con sus respuestas cómo la utilización del libro de texto es un recurso que al alumno/a no le beneficia y que trabajan por rutina y por cubrir el expediente, y afirman que las metodologías activas son más motivadoras. **No hablan de suspenso y sí de mejorar.** Aspecto motivador. **Trabajan sin miedo.** Demuestran tranquilidad y sinceridad a la hora de decir las cosas, provocando una mejora en la relación entre docente y discente, siendo consciente de ello el propio alumnado. En la metodología centrada en el libro de texto han reflejado lo contrario.

7º Desarrollo de las capacidades cognitivas y artísticas

Cuando el alumnado hace referencia a las metodologías empleadas en cursos anteriores, centradas en el libro de texto, exteriorizan que trabajaban con una metodología carente de significado para ellos/as, por lo que no les suscitaba motivación para su realización, refrendando que no realizaban aprendizaje. Por lo que se podría decir que el trabajar con una metodología tradicional centrada en los libros de textos no favorece en el alumnado el **desarrollo de las inteligencias** múltiples, y por consiguiente no se tiene presente el desarrollo de la inteligencia emocional, entendida ésta como la habilidad para manejar los sentimientos y las emociones, permitiendo discriminar entre ellos, utilizando estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones (Salovey y Mayer, 1990).

Cuando el alumno/a **se implica realmente en el trabajo**, disfruta con ello desarrolla plenamente la inteligencia emocional. Les ayuda incluso a superar la timidez, les refuerza su confianza y seguridad y con ello su autoconcepto,

El trabajo por proyecto comprende, además de trabajar los contenidos curriculares presente en el mismo, poner en funcionamiento las distintas inteligencias, e implica una búsqueda de información y resolución de conflictos para la ejecución del producto final.

Es necesario, pues, una **Auto-conciencia**, valorando racionalmente los propios sentimientos, valores, fuerzas e intereses, y para ello es preciso desarrollar el Auto-Control, entendido como la habilidad que nos permite regular nuestras emociones, desarrollando nuestro propio impulso de control y estrés, lo que nos permitirá plantearnos más metas personales y académicas, perseverando en los obstáculos y monitorizando su progresión. Para la correcta consecución de lo indicado, se requiere controlar y expresar nuestras emociones (Lantieri, 2009).



Hay que fomentar en el alumnado la **autonomía emocional**, entendiendo por ésta la capacidad para mantener buenas relaciones sociales con otras personas. Ello requiere una buena autoestima, una automotivación y una actitud positiva.

La E.A. está relacionada con el aspecto emocional y afectivo y favorece el desarrollo perceptivo y creativo de nuestro alumnado. Desde la perspectiva del desarrollo humano y el contexto sociocultural, Villada (2007) propone tres grupos de competencias: formativas, academicistas y productivas. “La competencia formativa es traída de la formación integral del ser humano, como el eje que orienta todo proceso educativo y en general el desarrollo del ser humano” (p. 144). Siguiendo lo indicado, cuando el alumnado desarrolla sus creaciones artísticas, se están favoreciendo espacios de **desarrollo integral**

Los padres/madres perciben cómo al trabajar con metodologías activas, desarrollan junto a la artística, el resto de las inteligencias; inteligencia lingüística, espacial, lógico-matemática, musical, corporal y cenestésica, intrapersonal, interpersonal y emocional. Esta opinión es compartida por la gran mayoría del alumnado, a los que les parece interesante esta asignatura para su formación. Dato bastante positivo a favor de la metodología empleada.

Gardner propuso que la vida humana requiere del desarrollo de varios tipos de inteligencia. Así pues, Gardner no entra en contradicción con la definición científica de la inteligencia como la capacidad de solucionar problemas o elaborar bienes valiosos.

Dewey (2008), nos propone la **actividad artística** como un modo de inteligencia. Entiende la inteligencia como la forma que tiene el individuo de enfrentarse a una situación, siendo capaz de desarrollar ante un problema situacional una creación, un propósito artístico emergente. Se centra en un modelo cualitativo de inteligencia: Art as Experience (Dewey citado en Eisner, 2005, p. 100). Al considerar al alumno/a como ser social y activo, debemos tener presente en nuestras metodologías el análisis, el diálogo y discusión y sus correspondientes situaciones de conflictos y propuestas de solución de los mismos (Pérez, 1986). Estas actuaciones desarrollarán en el alumnado la intuición, estrategias de

pensamiento divergente, y potenciará en ellos/as las capacidades perceptivas y simbólicas, la integración de los sentidos y con ellos las capacidades expresivas, la conducción de la metáfora y la capacidad simbólica. Todo ello refuerza la percepción crítica y la capacidad de elaborar un discurso propio basado en la observación e interpretación. (Eisner, 1979)

Destacar, por último, cómo la **metacognición** favorece igualmente el desarrollo de las capacidades cognitivas y artísticas, marcando, como ya he señalado anteriormente, una discrepancia entre ambas metodologías.

En la metodología tradicional no se suele pedir al alumnado que valore su trabajo, no se llega a producir el proceso metacognitivo tan importante para el aprendizaje. Los alumnos/as que se incorporan de otros centros de la provincia también arrojan el mismo dato.

La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. El conocimiento académico, teórico, científico o técnico, sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, sino en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el individuo cuando interpreta la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia. No es un conocimiento *puro*, es un conocimiento contaminado por las contingencias que rodean e impregnan la propia experiencia vital". (Pérez, 1987, p. 97)

En la metodología activa se ha trabajado la metacognición a lo largo de todo el proceso, desde las exposiciones, en las que explicaban el trabajo realizado y el

porqué de su ejecución, hasta las autoevaluaciones y coevaluaciones realizadas a lo largo del curso.

Este proceso metacognitivo implica que el alumnado interiorice el proceso de reflexión haciéndole consciente de sus propios aprendizajes

Hacemos énfasis en la **práctica reflexiva** porque en la sociedad en la que vivimos, en continua transformación, la capacidad de ser flexible, de innovar y regular la propia práctica es decisiva. La reflexión sobre la experiencia es la que favorece la construcción de nuevos saberes. (Bajardi y Alvarez Rodríguez, 2013, p. 618)

Se puede concluir afirmando que, tras la investigación y el análisis realizado de los datos obtenidos en la investigación, quedan ratificadas las hipótesis planteadas y se pone de manifiesto que, en contraposición al enfoque metodológico tradicional llevado a cabo en la mayoría de los centros educativos, al trabajar con metodologías activas se percibe en el alumnado un cambio de actitud y aptitud ante la E.A., permitiéndole desarrollar su capacidad creadora y su pensamiento crítico sobre el arte, lo artístico y la vida misma, así como un conocimiento artístico cimentado en la manipulación y ejecución práctica de técnicas artísticas.

Tras todas las reflexiones realizadas, queda comprobado que:

Las metodologías innovadoras y activas aplicadas a la Educación Artística, cimentadas en propuestas tanto estéticas como conceptuales, sirven de vehículo generador de expresión para el alumnado.

La aplicación metodológica tradicional, centrada en la mimesis “no” favorece el desarrollo de la creatividad, lo que precisa la necesidad de apostar por un cambio de actitud en los integrantes del proceso de enseñanza aprendizaje y sobre todo en el docente

Dado que la creatividad está influida por variables ajenas al propio individuo (Csikszentmihalyi, 1998), cabe la necesidad no solo de facilitar actividades creativas, sino de favorecer un clima adecuado para su desarrollo, impulsor de un buen proceso creativo de enseñanza-aprendizaje capaz de proveer vivencias creativas en el aula.

La práctica docente centrada en metodologías activas podría ser un buen referente para el docente, puesto que se centra en un paradigma constructivista al tener presente la educación como un fenómeno sistémico en el que predomina la dialéctica.

Mi experiencia reciente en la realidad de la experiencia educativa me ha convencido de que las innovaciones más brillantes en elaboración del currículo no conseguirán ser efectivas en ausencia de dos factores complementarios. Ante todo es imperativo contar con un cuadro de educadores que “incorporen” en ellos mismos el conocimiento que se espera que impartan. A menos que los educadores estén familiarizados y sientan cierta sensación de propiedad en relación con las materias que formen el currículo, todo esfuerzo educativo está llamado a fracasar –ya esté basado en disciplinas, sea Arts PROPEL, progresista o conservadora...(Gardner 1994 p. 89)

En total acuerdo con Gardner (1994), “en la medida en que se elige introducir las formas escolares de conocimiento del arte, la forma de introducirla se convierte en esencial (p.76)

Con lo indicado se puede afirmar que, tras la discusión planteada, se ha dado respuesta a los objetivos marcados en la presente investigación y se ha confirmado la veracidad de las hipótesis que la sustentan.

Con todo lo visto y demostrado, cabe la esperanza de que, lo indicado por Romero (2010), llegue a ser algún día la realidad educativa vigente.

En general, el sistema educativo actual, el funcionamiento de los centros educativos, el material docente, los currículos, los sistemas de evaluación... no están edificados sobre la creatividad como elemento clave (...). Se encuentra muy alejado de todo lo que implique cambio, renovación, transformación, y muy próximo a aquello que significa repetición, hábito, continuidad, uniformización, naturalización. Ese proceso de cambio necesario de la propia escuela pasa por reconocer la diversidad, posibilitar la construcción compartida del saber, potenciar la participación, olvidar la repetición como señal de aprendizaje, utilizar metodologías flexibles, diversificadas, cambiantes, abiertas, utilizar medios de evaluación acordes a estas metodologías y modos de aprendizaje, reconocer, valorar y visualizar las muestras de creatividad en cualquier ámbito, disponerse a cambiar lo acostumbrado, lo acomodado, tolerar la complejidad y la ambigüedad, poner en cuestión las metodologías dadas por asentadas, repasar las concepciones sobre el conocimiento, renovar la idea de aprendiz y de sujeto (...) y decidir optara por la creatividad (p.103)

En la actualidad, se están dando pasos hacia ese cambio, pero debemos luchar porque no se produzcan sólo casos aislados. La importancia del arte y de las metodologías activas y la simbiosis entre ambas, debe imperar en “las aulas” de “todos los Centros Educativos”, en pro del alumnado independientemente de la etapa educativa, del estamento y del contexto social, al que pertenezcan.

No olvidemos que como nos dice Eisner, (1981 en Bajardi y Alvarez-Rodríguez, 2013) “lo que las personas llegan a ser está, en gran medida, en función de lo que tienen oportunidad de experimentar” (p.616)



CAPITULO VI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Tejerina, M. J. (2004). *Las artes plásticas como fundamento de la educación artística*. España: Omagraf.
- Abad, J., Colomer, M., Díaz, S., Gil, R., Jiménez, J., & Montemayor, S. (2007). *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.
- Abbott, J., & Ryan, T. (s. f.). Constructing Knowledge and Shaping Brains. Recuperado a partir de <http://www.21learn.org/>
- Acaso, M. (2006). *Esto no son las torres gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. La Catarata.
- Acaso, M. (2006.b): El lenguaje visual Barcelona. Paid.s. en Díaz, M.D. (2011) Sobre la Educación en Artes Plásticas y Visuales. *Espacio y Tiempo, Revista de Ciencias Humanas*, Nº 25 (pp. 163-170)
- Acaso, M. (2007) Talleres radicales de arte infantil o cómo subvertir la función de los museos, en: Huerta, R. y De la Calle, R. (2007) Espacios estimulantes. Museos y educación artística. Valencia: PUV. Pp. 129-142
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y cultura visual*. Madrid: La Catarata.
- Acaso, M. (2014). Relegar la educación artística tiene un objetivo político: crear ciegos-videntes [Eldiario.es]. Recuperado a partir de http://www.eldiario.es/sociedad/busca-PP-salir-representado-PISA_0_329317279.html
- Aguirre Arriaga, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad pública de Navarra.
- Agra, M. X. (2005). *El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación*. En Marín, R. (Ed.). (2005). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada.
- Agudelo, P. (2014). Hacia una semiótica del arte Implicaciones del pensamiento peirceano en el estudio del arte contemporáneo, 35(111), 127-145.

- Aguilar, M. C. (2001). *Concepto de sí mismo. Familia y escuela*. Madrid: Dykinson.
- Aguilar, M. C. (2003). Perspectiva biológica, cognitiva y experiencial del concepto de sí mismo. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(2), 185-199.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Madrid: Octaedro.
- Aguirre, F. (2011). Pedagogía de la autonomía de Paulo Freire, extracto.
Recuperado a partir de
http://vinculando.org/educacion/ensenar_no_es_transferir_conocimiento_paulo_freire.html
- Aguayo, M. del C., & Merodio, I. (2004). El arte como actividad humana universal. En *Las artes plásticas como fundamento de la educación artística*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ajello, A. M. (2003). *Manual de psicología de la educación. La motivación para aprender*. España: Popular.
- Alcaide, C. (2003). *Expresión plástica y visual para educadores*. Madrid: Icce.
- Aldecoa, J. (2005). Arte y educación. En *Arte infantil y Cultura visual*. Madrid: Eneida.
- Almanzá, L. y Alvarez-Rodríguez, D. (2005) Nuevas tecnologías y nuevos públicos. *Museo: Revista de la Asociación Profesional de Museólogos de España*. (10), 163-173
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- Alonso, C., Roser, A., D'Angelo, E., Diez, E., Escaño, J., Escayola, E., & Vila, I. (2003). *La participación de los padres y madres en la escuela*. Venezuela: Laboratorio Educativo.
- Aluni, R., & Penagos, J. (2000). Preguntas más frecuentes sobre creatividad. *Revista Psicología. Edición Especial*.
- Álvarez, D. (1996). *Educación artística en la segunda mitad del siglo XX, un fundamento para el inicio del nuevo milenio*. En Hernández, F. & Planella, M. (comps.) (1996). *II Jornades sobre Història de l'Educació Artística*. Barcelona: Facultat de Belles Arts, 219-235.
- Álvarez-Rodríguez, D. (2003). Aportaciones curriculares norteamericanas para la educación artística contemporánea. En *Actas Congreso INARS: la investigación en las artes plásticas y visuales* (pp. 83-103). Sevilla.
- Álvarez, L. (2007). El museo como comunidad de aprendizaje. En *Espacios estimulantes. Museos y Educación Artística* (pp. 109-127). Valencia: PUV.



- Álvarez Fernández, J. M. (2009). *Plástica Primaria-Tercer Ciclo. Abre la puerta*. Madrid: Grupo Anaya.
- Andréu Abela, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Recuperado a partir de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Andrews, B. W. (2010). Seeking Harmony: Teachers' Perspectives on Learning to Teach in and through the Arts. *Encounters on Education*, 11, 81-98.
- Anducho, L. (2013). Los cuatro pilares de la educación. Recuperado a partir de <http://leopoldoanducho.blogspot.com.es/2013/12/cuatro-pilares-de-la-educacion.html>
- Aparicio, M. T. S., Balaña, F. J. M., Expósito, M. P. R., & Pastor, M. C. (2009). *Psicología de la motivación*. Sanz y Torres.
- Apple, M. W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Arañó, J. C. (1993). La nueva educación artística significativa definiendo la educación artística en un período de cambio. *Arte, Individuo y Sociedad*, (5).
- Arbinaga, F. (2008). *Emoción y motivación. Una aproximación a su estudio*. Madrid: Psimática.
- Area, M. (1999). *Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum*. En Escudero, J. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Síntesis.
- Area Moreira, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. España: Universidad de la Laguna. Recuperado a partir de <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>
- Arellano Ceballos, A. C. (2002). Reseña de «Métodos de investigación» de J. Neil Salkind. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, VIII(15), 166-168.
- Arguedas, C. (2004). La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística. *Revista de Educación*, 28(1), 123-131. En Márquez, M. V., & Reigal, R. (2015). Ritmos urbanos como expresión artística. En *Danza, educación e investigación*. Málaga: Aljibe.
- Arnal, J., Rincón, D. del, & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Labor.

- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Arnheim, R. (2004). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Asamblea de la Organización de Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París.
- Bacete, F. J. G., & Betoret, F. D. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)*, 1(3).
- Bajardi, A. y Alvarez Rodríguez, D. (2013) Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas. *Historia y comunicación social*, (18), 615-626
- Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. España: Suma.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- En Gutiérrez, R. (2014). Diseño y desarrollo de Estudio de Casos a través de Metodologías Artísticas de Investigación. Granada. Recuperado a partir de <http://art2investigacion.weebly.com/artiacuteculos-completos.html>
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative*. París: Gauthier-Villars.
- En Thirion, A. M. (1980). *Tendances actuelles de la recherche-action. Examen critique* (Theses de doctorat en Sciences de l'Éducation). Université de Liège, Année académique 1970-1980.
- Barca, A. (2009). *Motivación y aprendizaje en contextos educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Bartolomeis, F. (2001). *El color de los pensamientos y de los sentimientos*. Barcelona: Octaedro.
- Bauman, Z. (2012). *Esto no es un diario*. Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bautista, A. (1994). *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid: Visor Aprendizaje Distribuciones.
- Beas, M. (1999). Los libros de texto y las Comunidades Autónomas: una pesada Torre de Babel. *Revista Complutense de Educación*, 10(2), 29-52.



- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2ª). Madrid: La Muralla.
- Bisquert, A. (1987). Sincretismo y creación. Presentado en Ponencia del Curso de Formador de Formadores del Área Artística, Madrid.
- Blakemore, S. J., & Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro: las claves para la educación*. Madrid: Ariel.
- Blanco, N. (1994). Materiales curriculares: los libros de texto. En *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 263-279). Archidona: Aljibe.
- Boletín Oficial del Estado (BOE)*. (2013). (Oficial No. 295).
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela, dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista Educación*, 339, 119-146.
- Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós.
- Bono, A., & Huertas, J. A. (2006). ¿Qué metas eligen los estudiantes universitarios para aprender en el aula? Un estudio sobre la motivación situada. *Revista Cronía*, 5, 1-17.
- Borre Johnsen, E. (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Bosch, E., Cols, C., Nicolás, M., Vila, G., & Sans, S. (2002). *Hacer plástica: un proceso de diálogos y situaciones*. Barcelona: Octaedro.
- Bottoms, G. & Webb, L.D. (1998). Connecting the curriculum to "real life." Breaking Ranks: Making it happen. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals. (ERIC Document Reproduction Service No. ED434413) en Galeana, L. (s.f.) Aprendizaje Basado en proyectos. Universidad de Colima.
- Branden, N. (1993). *El poder de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Branden, N. (2001). *La psicología de la autoestima*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Brittain, W. L., & Lowenfeld, V. (1947). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Brown, G. & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in Higher Education*. Londres: Routledge.
- En Fortea Bagán, M. Á. (2009). Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. Presentado en Competencias en el ámbito de las ciencias experimentales. Programar y trabajar por competencias, Castellón: Unitat de Suport Educatiu (UJI).
- Buckley, H. (s. f.). Un Niño. Recuperado a partir de <http://aulamagica2006.blogspot.com/2007/05/un-nio-helen-buckley.html>
- Bunge, M. (2000). *La investigación científica: su estrategia y su filosofía*. Siglo XXI.
- Burns, R. B. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: EGA.
- Calaf, R., & Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Caldwell Holt, J. (1967). *How Children Fail*. Nueva York: Pitman.
- Calzadilla, A. B. (2009). Arte, educación y creatividad. *Revista de Investigación*, 33(66).
- Camnitzer, L. (1995). En memorias del Seminario. Presentado en Taller Nuevas Tendencias del arte, Cali: Instituto Departamental de Bellas Artes. En Arocha, J., Friedemann, N. S. de, & Herrera, X. (1984). *Un Siglo de investigación social: antropología en Colombia*. Etno.
- Cardenal, V. (1999). *El autoconcepto y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.
- Cava, M. J., & Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Celaya, G. (1975). *Cantos íberos*. Madrid: Turner.
- Cemades, I. (2008). Desarrollo de la creatividad en Educación Infantil. *Creatividad y Sociedad*, (12), 7-20.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83-104. En Bolívar, A. (2006). Familia y escuela, dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista Educación*, 339, 119-146.
- Clemente, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación. *Ediciones Universidad de Salamanca*, (19), 25-46.
- Cole, N. S. (1990). Conceptions of educational achievement. *Educational Researcher*, 19(3), 2-7.



- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de los mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. 69, (Anuario de Psicología), 153-178.
- Collins, M. A., & Amabile, T. M. (1999). *Motivation and creativity*. En Sternberg, R. (s. f.). *Handbook of creativity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Consejo Escolar del Estado. (2014). *Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo*. Recuperado a partir de <http://www.mecd.gob.es/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2014.html>
- Contreras, F., Barbosa, D., & Espinoza, J. C. (s. f.). Personalidad, inteligencia emocional y afectividad en estudiantes universitarios de áreas empresariales. Implicaciones para la formación de líderes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 65-79. En Torrijos, P., & Pérez, N. (2014). Pensamiento constructivo y desarrollo emocional en los estudiantes universitarios. En *Psicología positiva i benestar*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Nueva York: Scribner's.
- Costa, M., & Torrubia Beltri, R. (2007). Relación familia-escuela: una asignatura pendiente en muchos centros educativos. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, (4).
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Dauber, S. L. & Epstein, J. L. (1993). *Parent attitudes and practices of involvement in inner- city elementary and middle schools*. En Chavkin, N. F. (1993). *Families and schools in a pluralistic society*. Albany: State University of New York Press.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.
- De Charms, R. (s. f.). *Enhancing motivation change in the classroom*. Nueva York: John Wiley.
- De la Herrán, A. (2010). *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.
- De la Fuente Arias, J. (2002). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de la meta. *Escritos de psicología*, (6), 72-84.

- De la Fuente, J. (2004). *Factores motivacionales en el aprendizaje escolar*. En Trianes, M. V., & Gallardo, J. A. (2004). *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. Madrid: Ediciones Pirámides.
- De la Peña, X. (s. f.). La motivación en el aula. Recuperado a partir de <http://www.psicopedagogia.com/motivacion-aula>
- De Pablo, P., & Trueba, B. (1994). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos*. Madrid: Escuela Española.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Del Pozo Roselló, M. (2005). *Una experiencia a compartir: las inteligencias múltiples en el Colegio Montserrat*. Barcelona: Fundación M. Pilar Mas.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delval, J. (1996). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa. En Hernández, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Secretariado de publicaciones Universidad de Sevilla*, (23), 187-210.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, M. D. (2011). Sobre la educación en artes plásticas y visuales. *Espacio y Tiempo. Revista de Ciencias Humanas*, 25, 163-170.
- Díaz, M.D. & Gutiérrez, R. (2003). Investigación en el aula universitaria: Técnicas recursos didácticos para la enseñanza artística en educación primaria. En *Actas Congreso INARS: la investigación en las artes plásticas y visuales* (pp. 83-103). Sevilla.
- Díaz, M. de M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Dolan, E. L., & Collins, J. P. (2155). We must teach more effectively: here are four ways to get started. *Molecular Biology of the Cell*, 26(12), 2151.



- Domènech, J., & Viñas, J. (2007). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- Domínguez Alfonso, R. (2009). La sociedad del conocimiento y los nuevos retos educativos. Recuperado 2 de enero de 2017, a partir de <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero8/Articulos/Formato/articulo9.pdf>
- Domínguez Sánchez, M. (2002). Las tecnologías de la información y la comunicación: sus opciones, sus limitaciones y sus efectos en la enseñanza. *revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, (Nómadas.8). Recuperado a partir de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/8/mdominguez.htm>
- Domínguez, M. (2002). Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista científica de ciencias sociales y jurídicas*, (8).
- Dubost, J. (1984). Une analyse comparative des pratiques dites de recherche-action. *Connexions*, (43), 9-28.
- Eco, U. (2002). *La definición del arte*. Barcelona: Destino.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Paidós.
- Efland, A., Freedman, K., & Sthur, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (1987). *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- Eisner, E. W. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Ecuador.
- Eisner, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos, ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós Iberia.
- Eisner, E. W. (2004). En El ojo y el espíritu, Gallimard, Paidós Studio, Barcelona 1964. 30. Reid, L.A. en Ross, M (ed.), 1983, Las artes: una manera de conocer, Pergamon
- Eisner, E. W. (2005). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Erickson, D. (2004). Creative dance and basketball. *Teaching Elementary Physical Education*, 15(2), 28-40. En Márquez, M. V., & Reigal, R. (2015). Ritmos



urbanos como expresión artística. En *Danza, educación e investigación*. Málaga: Aljibe.

Escaño, C. (2012). (Edu)comunicación (artística) y poder. Reflexión y prácticas en red desde la Pedagogía Crítica para una democratización de la Educación Artística en tiempos de crisis. Presentado en Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia, Jaén: COLBBAA.

Escolano, A. (Ed.). (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Esnaola, I. (2005). Desarrollo del autoconcepto durante la adolescencia y principio de la juventud. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(2), 265-277.

Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194.

Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *revista.unam.mx*, 5(1). Recuperado a partir de <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/art4.htm>

Esquivias, M. T., & Muriá, I. (2001). Una evaluación de la creatividad en la Educación Primaria. *Revista Digital Universitaria*.

Esteve, J. M. (2003). *La tercera Revolución Educativa. La Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Paidós. En Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.

Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.

Feldman, R. (1999). *Psicología*. México: McGraw-Hill.

Fernández March, A. (2005). *Nuevas metodologías docentes*. Valencia: ICE Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado a partir de http://roble.pntic.mec.es/jprp0006/tesis/metodologia/nuevas_metodologias_docentes_de%20fernandez_march.pdf

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.

Ferrándiz, C., García López, J. A., & González Herrero, E. (2003). *La creatividad en el contexto escolar. Estrategias para favorecerla*. Madrid: Pirámide.





- Ferreiro, R. (2012). La pieza clave del rompecabezas del desarrollo de la creatividad: la escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 7-22.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE revista de estudios y experiencias en educación*, 11-20.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. En Hernández, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Secretariado de publicaciones Universidad de Sevilla*, (23), 187-210.
- Fortea Bagán, M. Á. (2009). Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. Presentado en Competencias en el ámbito de las ciencias experimentales. Programar y trabajar por competencias, Castellón: Unitat de Suport Educatiu (UJI).
- Franck, R. (1981). Recherche-action, ou connaissance pour l'action? Quelques points de repère et trois positions de principe. *Revue internationale d'action communautaire*, 5(45), 160-165.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: SIGLO XXI.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Friedrich Bollnow, O. F. (1979). Sobre las virtudes del ecuador. *Educación*, 20, 48-58.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- García, L. A. (1998). *Psicología instruccional e intervención para la mejora cognitiva*. Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife.
- Galeana, L. (s. f.). Aprendizaje basado en proyectos. Recuperado a partir de <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>
- Gámez, G. (1998). *Todos somos creativos*. Barcelona: Urano.
- García, Á. (s. f.). Culturas de lo visual en entornos educativos. A/R/TOGRAPHY. Recuperado a partir de <http://veraiconoproduccion.wixsite.com/culturasdelovisual4/text>



- García, S. (1999). La formación permanente del profesorado y su incidencia en las aulas. Estudio de un caso. *Revista de Investigación Educativa*, (17), 149-166.
- Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (1989). *Multiple Intelligences: Implications for Art and Creativity*. En Moody, W. (1990). *Artistic Intelligences. Implications for Education*. Nueva York: Teacher College Press.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (1998). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gauthier, B. (1984). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec (PUQ).
- Gercilla, A. (1995). *¿Comprendo la educación infantil? Principios básicos y metodología*. Málaga: Innovare.
- Gervilla, A. (1997). *Estrategias didácticas para educar en valores: postmodernidad y educación II*. Málaga: Dykinson.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J., & Pérez, A. (1988). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- Giráldez, A., & Palacios, A. (2014). *Educación artística en Iberoamérica: Educación Primaria*. Madrid: OEI.
- Gobantes, J. M. (2001). Evaluación para la mejora de la calidad educativa: planteamiento y estudio de la metodología de un caso. *Revista de Investigación Educativa*, (19), 83-104.
- Goleman, D. (2009). *El espíritu creativo*. Madrid: Zeta Bolsillo.
- Goleman, D., Kaufman, P., & Ray, M. (2000). *El espíritu creativo*. Buenos Aires: Vergara.
- González García, E., & Montero García, I. (2013). Libros de texto y mapa editorial: análisis de la ciudadanía, las identidades y la cultura política. En *Ciudadanías*

e identidades en los manuales escolares (1970-2012) (pp. 89-116). Sevilla: Díada Editora.

González, M.R. y Maeso, F. (2005). El valor de la motivación en la educación artística con personas mayores. *Arte, individuo y sociedad*, (17), 43-60

González-Serrano, M. C. C. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad Española. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación Innovación Educativa*, (4), 91-104.

González, M. C., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: EUNSA.

Gouveia, E. L., Montiel, K., & Bejas, M. (2005). Uso y abuso de los libros de texto en la enseñanza de la geografía. *Geoenseñanza*, 10(2), 173-186.

Goyette, G., & Ilessard-Hébert, M. (1988). La investigación-acción. Sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación. Barcelona: Laertes.

Green, J. L., Camilli, G. A., & Elmore, P. B. (2006). *Handbook of complementary methods in education research* (Edición: 3). Mahwah, N.J. : Washington, D.C: Routledge.

Grell, P., & Wéry, R. (1981). Problematiques de la recherche-action. *Revue internationale d'action communautaire*, 5(45), 123-130.

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.

Guardini, R. (1990) Mundo y persona, cristianismo y hombre actual. Citado en Araújo de Vanegas, A. M. (1990) *La antropología losó de Julián Marías*. Bogotá, catálogo científico.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. California: Newbury Park.

Guilera Agüera, L. (2011). *Anatomía de la creatividad*. Sabadell: Fundit.

Guilford, J. P., & Otros. (1978). *La creatividad: presente, pasado y futuro en Creatividad y Educación*. Buenos Aires: Paidós.

Guilford, J. P. (1980). *La creatividad*. Madrid: Narcea.

Guillén, J. C. (2015). Enseñar menos y aprender más: actividad cerebral del alumno durante la tradicional clase magistral. Recuperado a partir de <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/08/17/ensenar-menos-y->

aprender-mas-actividad-cerebral-del-alumno-durante-la-tradicional-clase-magistral/

- Gutiérrez, R. (2005). Los estudios de casos: una opción metodológica para investigar la educación artística. En Marín, R. (Ed.). (2005). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada.
- Gutiérrez, R. (2014). Diseño y desarrollo de Estudio de Casos a través de Metodologías Artísticas de Investigación. Granada. Recuperado a partir de <http://art2investigacion.weebly.com/artiacuteculos-completos.html>
- Habermas, J. (1987a). *Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista* (Vol. II). Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987b). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social* (Vol. II). Madrid: Taurus.
- Hall, R. (2007). Young Queer Artists in the Classroom. *International Journal of Art & Design Education*, 26(1), 73-88. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2007.00512.x>
- Hamilton, R., & Todolí, V. (2009). *Comida para pensar, pensar sobre el comer. Una reflexión sobre el universo creativo de Ferran Adrià, la cocina de vanguardia y su relación con el mundo del arte*. Barcelona: Actar.
- Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata y M.E.C.
- Hargreaves, A. (1999). *Cuatro edades del profesionalismo y aprendizaje profesional*. En Avalos, B., & Nordenflycht, M. E. (1999). *La formación de profesores: perspectiva y experiencias*. Santiago: Santillana.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Londres: Routledge.
- Hauser, A. (1969). *Historia social de la literatura y el arte*. Madrid: Guadarrama.
- Herman, J. (1983). *Les langages de la sociologie*. Presses Universitaires de France.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educación* 26. (p.39-51)
- Hernández, R. (1994). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, P. (1997). *Construyendo el constructivismo: criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional*. En Rodrigo, M. J. & Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.



- Hernández, F. (1997). *Método de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la Cultura Visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, A. (2007). Libros de texto y profesionalidad docente. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (6).
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Hernández, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Secretariado de publicaciones Universidad de Sevilla*, (23), 187-210.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández Jorge, C. (s. f.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje en altas capacidades*. Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife.
- Herrán, A. (2008). *Didáctica de la creatividad*. En De la Herrán, A., & Paredes, J. (2008). *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.
- Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., & Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de educación*, (37).
- Herreros, P. J. (2014). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo. *Revista Supervisión*, 21(34).
- Hill Sexton, W. (1977). *Teorías de la Organización*. México: Trillas.
- Hostil, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Massachusetts: Addison Wesley. En Andréu Abela, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Recuperado a partir de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Huerta, R. (2010). Investigación por estudios de caso en el aula de música. En *Llibre d'actes* (pp. 18-26). Valencia: ISEACV.
- Huyghe, R. (1965). *El arte y el hombre*. Barcelona: Planeta.
- Huyghe, R. (1977). *El arte y el hombre*. Barcelona: Planeta.

- Iglesias Casal, I. (1999). *La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Oviedo: Asele.
- Imbernón, F. (1996). *En busca del discurso perdido*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2013). *PISA 2012. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- International Federation of Library Associations, & Gill, P. (2002). *Directrices de la IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica, SDG de Documentación y Publicaciones.
- Jackson, P. (1996). *La vida en las aulas* (4ta ed.). Madrid: Morata.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Nueva York: Henry Holt.
- James, W. (1892). *Psychology: The briefer course*. Nueva York: Henry Holt.
- Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Fundación Santillana y OEI.
- Jódar, A. (2005). *Genéticas Homólogas*. Granada: Fundación Euroárabe de Altos Estudios.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-23.
- Jordán, J. A. (2011). Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ética-pedagógica. *Revista Educación XX1*, 14(1), 59-87.
- Jubrias, M., & Morriña, O. (1982). *Ver y comprender las artes plásticas*. La Habana: Gente nueva.
- Jurado, C. (2009). La familia y su participación en la comunidad educativa. *Innovación y experiencias educativas*, (23). Recuperado a partir de <http://lnx.educacionenmalaga.es/valores/files/2011/12/La-familia-y-su-participaci%C3%B3n.pdf>
- Ken Robinson, S. (2009). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. México: Grijalbo.
- Ken Robinson, S. (2015). *Escuelas creativas*. México: Grijalbo.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento*. Barcelona: Octaedro.



- Klee, P. (1976). *Teoría del arte moderno*. Buenos Aires: Calden.
- Koestler, A. (1964). *Bisociación y Creatividad*. Argentina: Lumen.
- Koro-Ljungberg, M., Yendol-Hoppey, D., Smith, J., & Hayes, B. (2009). Epistemological Awareness, Instantiation of Methods, and Uninformed Methodological Ambiguity in Qualitative Research Projects. *Educational Researcher*, 38(9), 687-699.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Hernández, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Secretariado de publicaciones Universidad de Sevilla*, (23), 187-210.
- L'Ecuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Madrid: Oikos-Tau.
- Laorden Gutiérrez, C. (2001). *Familia, escuela y convivencia*. Madrid: Fundei.
- Laorden, C. (2004). La autoevaluación en los centros escolares. *Pulso: revista de educación*, (27), 61-70.
- Laorden, C., & Pérez, C. (s. f.). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. *Pulso*, 25, 133-146.
- Latorre, A. (2010). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Ledesma Marín, N. (2010). Coeducación y materiales curriculares en la red. En *Materiales curriculares, integración de las TIC y atención a la diversidad* (pp. 42-81). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Lewin, K. (1946). *La investigación-acción y los problemas de las minorías*. En Salazar, M. C. (1992). *La investigación-acción participativa. Inicios y Desarrollos*. Colombia: Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario.
- Lewin, K. (1946). *Resolving social conflicts*. Nueva York: Harper.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) así como el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en la Educación Primaria.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Cuarta reforma global de la estructura del sistema educativo desde la Ley General de Educación de 1970.
- Lledó, E. (1994). *Memoria de la ética. Una reflexión sobre los orígenes de la teoría moral en Aristóteles*. Madrid: Taurus.



- Llorens, D. (2006). Las TIC en el aula. Recuperado a partir de <http://www.educaweb.com/noticia/2006/05/15/tics-aula-11219.html>
- Lobato Fraile, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. País Vasco: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Logan, L. M., & Logan, V. G. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- López-Bosch, M. A. (2009). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y cultura visual*. Los Libros de la Catarata.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and Mental Growth*. Nueva York: Macmillan.
- Lowenfeld, V. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lowenfeld, V., & Lambert, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Madrid, M. D., y Mayorga, M. J. (2008). Por una escuela infantil creativa. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, (12), 2-11.
- Maeso, F. (2008). La tv y la escuela en valores. *Comunicar*, 31, 417-421.
- Maeso, F. (2009) Por una nueva metodología en los estudios superiores de las artes. (Maeso (cord). (2008). El arte de enseñar al Arte. Metodología innovadora en Bellas Artes. Sevilla) *Observar* (3), 109-114
- Maeso, F. y Roldán, J. (2002). Una investigación sobre los niveles de calidad de los libros de texto de educación artística en Granada. *Arte, individuo y sociedad* (1), 269-277
- Maganto, J. M., & Bartau, I. (2003). *La formación de padres en el marco de las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad*. País Vasco: Universidad del País Vasco.
- Maldonado Pérez, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus. Revista de Educación*, 14(28), 158-180.
- Marín Ibáñez, R. (1998). *La creatividad: diagnóstico, evaluación e investigación*. Madrid: UNED.
- Marín Viadel, R. (2003). Aprender a dibujar para aprender a vivir. En *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson Educación.



- Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Person Educación.
- Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Marín Viadel, R. (2005). *La «investigación educativa basada en las artes visuales» o «arteinvestigación educativa»*. En Marín, R. (Ed.). (2005). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada.
- Marín Viadel, R. (2011). La investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230.
- Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271-285.
- Marín Viadel, R. (2012). *Las metodologías artísticas de investigación y la investigación educativa basada en las artes*. En Marín, R., & Roldán, J. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Archidona: Aljibe.
- Marín, R., Hernández, F., & Jodar, A. (1991). *¿Qué es la educación artística?* Barcelona: Sendai.
- Marín Viadel, R., & Roldán, J. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Archidona: Aljibe.
- Marín Viadel, R., & Roldán, J. (2010). Photo essays and photographs in visual arts based educational research. *International Journal of Education through Art*, 6(1), 7-23.
- Marina, J. A. (1998). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (2011). *Los secretos de la motivación*. Madrid: Ariel.
- Marina, J. A. (2014). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Marquès Graells, P. (2000). La cultura de la sociedad de la información. Aportaciones de las TIC. Recuperado 5 de enero de 2017, a partir de <http://peremarques.pangea.org/si.htm>
- Márquez, M. V., & Raigal, F. (2012). Distintas formas de expresión: Individual y cooperativa. Presentado en Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia, Jaén: COLBBAA.



- Márquez, M. V., & Ramos, M. S. (2014). Espacios interiores educativos: las exposiciones museísticas. En *Diseño de interiores y mobiliario: aportaciones a su historia y estrategias de valoración* (pp. 693-706).
- Márquez, M. V., Ramos, M. S., & Sánchez, A. S. (2015). La creación artística como vehículo de cohesión social familia- escuela. Presentado en V Congreso Internacional de Educación Artística y Visual, Huelva.
- Márquez, M. V., & Reigal, R. (2015). Ritmos urbanos como expresión artística. En *Danza, educación e investigación*. Málaga: Aljibe.
- Martí, E., & Solé, I. (1997). Conseguir un trabajo en grupo eficaz. *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 59-64.
- Martín-Laborda, R. (2005). *Las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid: Fundación AUNA. Recuperado a partir de http://www.telecentros.info/pdfs/05_06_05_tec_edu.pdf
- Martínez Bonafé, J. (1992). Cómo analizar los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18.
- Martínez Bonafé, J. (2010). El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. En *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 246-268). Madrid: Morata.
- Martínez García, L. M., & Gutiérrez Pérez, R. (2011). *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Málaga: Aljibe.
- Martínez, N., Rigo, C., & López-Fernández, M. (1993). La obra de arte como estímulo creador en distintas etapas de la educación: Primaria, Secundaria y Facultad de Educación. *Arte, Individuo y Sociedad*, 5.
- Martínez, L. M., & Gutiérrez, R. (2011). *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Archidona: Aljibe. En Gutiérrez, R. (2014). *Diseño y desarrollo de Estudio de Casos a través de Metodologías Artísticas de Investigación*. Granada. Recuperado a partir de <http://art2investigacion.weebly.com/artiacuteculos-completos.html>
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27-39.
- Maset, P. P. (2009). *Introducción al aprendizaje cooperativo*. Universitat de Vic, Barcelona.
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. Nueva York: Plenum.
- Maslow, A. (1973). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.



- Maslow, A. (2008). *La personalidad creadora* (9ª). Barcelona: Kairós.
- Mattos, L. A. (1963). *Compendio de Didáctica General*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Mayo, I. C., Valle, R. E., Gago, A. R. A., Álvarez, R. B., & Rodríguez, R. C. (2010). *Retos educativos en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Davinci Continental.
- Mazaikiene, N., Horsley, M., & Kundsén, S. (2011). Representation of otherness. Presentado en 11th. International Conference on Textbooks and educational Media, Lituania: IARTEM.
- Mazur, E. (2009). Farewell. Lecture? *Science*, 323, 50-51.
- Mead, H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meirieu, F. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 373, 42-47.
- Menchén, F. (1998). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Pirámide.
- Menchén, F. (1989). *Dimensión creativa*. En Carretero, M., Castillejo, J., & Otros. (1989). *Pedagogía de la escuela infantil*. Madrid: Aula XXI.
- Méndez Mollá, A. (2013). Motivación. Recuperado a partir de <https://www.euroresidentes.com/empresa/motivacion/motivacion-segun-autores>
- Mendinueta, L. (2008). Breve reflexión sobre el arte. Recuperado a partir de <http://www.laurenmendinueta.com/breve-reflexion-sobre-el-arte/>
- Merodio, I. (1987). *Expresión plástica en secundaria*. Madrid: Narcea.
- Mitjáns, M. A. (1995). *Creatividad, personalidad y educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Molla Giner, J. (1994). Modelo didáctico de investigación para la educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, (6), 77-85.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Montero, L., & Alonso Tapia, J. (1996). Estrategias para el entrenamiento motivacional. *Infancia y Aprendizaje*, (76), 29-48.
- Mora Vanegas, C. (2007). Motivación, aprendizaje y logros. Recuperado a partir de <http://camova.blogia.com/2007/081901-motivacion-aprendizaje-y-logros.php>

- Morales Quesada, J. G. (2011). *La indeterminación del concepto de arte en la sociedad*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado a partir de <http://eprints.ucm.es/12344/1/T32798.pdf>
- Moreno, M. I. (2005). El profesor-guía en la enseñanza de las artes plásticas. En *III Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: la configuración del espacio europeo de educación superior*. Universidad de Alicante.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Moser, H. (1978). *La investigación-acción como nuevo paradigma en las ciencias sociales*. En Molano, A. (1978). *Crítica y política en ciencias sociales* (Vol. Tomo I). Bogotá: Punta de Lanza.
- Muñoz, T. (2007). Prospectiva de nuevas realidades para la Educación Superior. Presentado en El papel de la educación en la construcción de las sociedades del conocimiento.
- Muñoz Martínez, R. (2006). Una reflexión filosófica sobre el arte. *Thémata: Revista de filosofía*, (36), 239-254.
- Nacach, P. (2004). *Las palabras sin las cosas. El poder de la publicidad*. Madrid: Lengua de Trapo.
- Oliveira, E., Almeida, L., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sainz, M., & Prieto, M. D. (2009). Tests de pensamiento creativo de Torrance (TTCT): elementos para la validez de constructo en adolescentes portugueses. *Psicothema*, 21(4), 562-567.
- Oñate, M. P. (1989). *El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.
- Orden ECD 65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Ordóñez, C. L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de estudios sociales*, (19), 7-12.
- Ortiz, A. (2005). El programa AQUAD Five como herramienta en el estudio de caso. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 2(5), 1-15.



- Ortiz, M. M. (2002). *Expresión corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada: Grupo Editorial Universitario. En Márquez, M. V., & Reigal, R. (2015). Ritmos urbanos como expresión artística. En *Danza, educación e investigación*. Málaga: Aljibe.
- Palacios, Y. (2010). Educación Emocional y Creatividad en Educación Básica. *Revista de investigación*, (71), 249-270.
- Palomero, P. (2009). La formación del profesorado y la acción docente: Diferentes miradas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 15-18.
- Palomero, J. E., Teruel, M. P., & Fernández, M. R. (2009). El poder del optimismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(3), 15-22.
- Palomo, R., Ruiz, J., & Sánchez, J. (2008). *Enseñanza con TIC en el siglo XXI. La escuela 2.0*. Sevilla: Mad.
- Papalia, D., Feldman, R., & Wendkos, S. (s. f.). *Desarrollo humano* (11ª). México: McGraw-Hill.
- Pastor, Y. (1999). *Un estudio de la influencia del autoconcepto multidimensional sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia media*. Universidad de Valencia, Valencia.
- Pastor, Y., Balaguer, I., & García, M. L. (2000). Influence of multidimensional self-concept on health related lifestyle. *International journal of Psychology*, 35, 169.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). Una mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas. *Fundación para el pensamiento crítico*. Recuperado a partir de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Pellejero, L., & Torres, B. (2011). La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de educación primaria. *Revista de Educación*, 354, 399-427.
- Pereira, M. L. N. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista de Educación*, 33(2), 153-170.
- Pérez, J. I. (1997). La investigación de la creatividad. *Música, Arte y Proceso*, 3, 43-52.
- Pérez, C. (1998). Arte y Didáctica. Presentado en Los talleres didácticos del IVAM, Valencia: IVAM Centre Julio González.



- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Fernández, J. I. (1997). La investigación de la creatividad. *Música, Arte y Proceso*, (3), 43-52.
- Pérez Martín, F. (2013). Del dicho al hecho hay mucho trecho. Reflexiones sobre el estado del arte en nuestra educación. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras*, (2), 5-20.
- Pérez Sabater, T. (2001). El mercado editorial: producción y comercialización de los libros de texto. *Kikirikí*, 61, 30-38.
- Pérez-Serrano, G. (2008a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos* (Vol. Tomo I). Madrid: La Muralla.
- Pérez-Serrano, G. (2008b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. (Vol. Tomo II). Madrid: La Muralla.
- Perkins, D. (1997). *What is understanding?* En Wiske, M. S. (1998). *Teaching for understanding*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Citado por Ordóñez, C. L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de estudios sociales*, (19), 7-12.
- Piaget, J. (1970). *Piaget's Theory*. En Mussen, P. H. (1970). *Carmichael's Manual of Child Psychology*. Nueva York: Wiley. Citado por Ordóñez, C. L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de estudios sociales*, (19), 7-12.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson.
- Poch, A. (2008). ¿Crees que tus maestros, tus maestras, te han querido? *Senderi*, 32, 12-15.
- Poh, M. Z., Swenson, N. C., & Picard, R. W. (2010). A wearable sensor for unobtrusive, long-term assessment of electrodermal activity. *IEEE Transactions on Biomedical Engineering*, 57(5), 1243-1252.
- POMS, Profile of Mood States) (McNair, Lorr y Droppleman, 1971; Balaguer, Fuentes, Meliá, García-Merita y Pérez, 1993; Balaguer, Fuentes, Meliá, García-Merita y Pons, 1994).
- Ponti, F. (2006). Siete estrategias de la creatividad. *Gestión, organización y dirección de RR.HH.*, (199), 80-96.



- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori. En Porta, L., & Silva, M. (s. f.). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. Recuperado a partir de <http://anthropostudio.com/wp-content/uploads/2015/04/PORTA-Luis-y-SILVA-Miriam-2003.-La-investigación-cualitativa.-El-Análisis-de-Contenido-en-la-investigación-educativa..pdf>
- Pozuelo, F. (s. f.). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencia*. Sevilla: Cooperación Educativa.
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal: Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.
- Proyecto Anual de Centro. (s. f.). Recuperado a partir de <http://www.fvictoria.es/>
- Puente, A. (1999). *El cerebro creador*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, 170, 37-41.
- Quintanilla, M. Á. (1992). *Tecnología: un enfoque filosófico*. Madrid: Fundesco.
- Rainbow, T. (2005). Effects of dance movement therapy on Chinese cancer patients: A pilot study in Hong Kong. *The Arts in Psychotherapy*, 32, 337-345.
- Rando, J. (2015) Carta de aniversario del Museo Jorge Rando. Museo Jorge Rando Málaga.
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria
- Real Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (LEA).
- Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México: McGraw-Hill.
- Renés Areliano, P. y Martínez Geijo, P. (2015). *Estilos de enseñanza y aprendizaje: conceptualizaciones, investigaciones y orientaciones para la práctica educativa*. Bilbao: Mensajero, D. L.
- Reymond-Rivier, B. (1982). *El desarrollo social del niño y del adolescente*. Barcelona: Herder.

- Ridao, Á. (2005). Creatividad en educación inicial: caminos en juego. *Revista Recre@arte*, (3). Recuperado a partir de http://www.iacat.com/Revista/recrearte/recrearte03/educacio_inicial.htm
- Ridao, M. (2012). Metodología Activa-Participativa. Recuperado a partir de <https://es.scribd.com/doc/88699020/Metodologia-Activa-Participativa>
- Roa, N. (2005). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de educación*.
- Robert, P. (2007). *La educación en Finlandia. Los secretos de un éxito asombroso*. Francia: Colegio Finlandés.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2012). *El elemento*. Grijalbo.
- Rodari, G. (s. f.). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires: Ediciones Colihue SRL.
- Rodrigo, I., Rodrigo, L., y Martín, M. I. (2013). Enseñanza y aprendizaje de la creatividad en la educación formal. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, (21), 2-28.
- Rodríguez, V. (2008). El mejoramiento de la salud a través de la expresión corporal: Un enfoque holístico. *Revista Reflexiones*, 87(1), 127-137.
- Rodríguez, V., & Araya, G. (2009). Efecto de ocho clases de expresión corporal en el estado de ánimo y autoconcepto general de jóvenes universitarios. *Revista de Educación*, 33(2), 139-152.
- Rodríguez, V., Araya, G., & Salazar, W. (2007). Efecto agudo de una sesión de improvisación teatral y de fútbol sala en el estado de ánimo de adolescentes privados de libertad del centro de formación Zurquí. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 5(1), 47-54.
- Rogoff, B. (1996). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Nueva York: Oxford University Press.
- Roldán, J. (2012). *Las metodologías artísticas de investigación basadas en la fotografía*. En Marin, R., & Roldán, J. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Archidona: Aljibe.
- Román, D., Martínez, J., & Jiménez, C. P. (1999). Interacción en el aula: De lo cognitivo a lo afectivo. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (11), 205-216.



- Román, C., Übeda, M.A. & Hinojo, C. (2010) Unidades didácticas innovadoras con material no convencional propuestas prácticas para Educación Física en Educación Primaria. Wanceulen Editorial Deportiva, S.L. Sevilla.
- Romero, J. (2010). Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. *Pulso: revista de educación*, (33), 87-107.
- Romeu, V. (s. f.). El papel de la primeridad en los procesos de comunicación estética. *RAZÓN Y PALABRA. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación*, (72). Recuperado a partir de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/Monotematico/11_Romeu_72.pdf
- Ros, N. (s. f.). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de educación*, (28), 1-7. Recuperado a partir de <http://www.rieoei.org/deloslectores/677Ros107.PDF>
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Nueva York: Basic Books.
- Rué, J. (1998). El aula: un espacio para la cooperación. En *Cooperar en la escuela: La responsabilidad de educar para la democracia* (pp. 17-50). Barcelona: Graó.
- Runco, M. A. & Sakamoto, S. O. (1999). *Experimental studies of creativity*. En Sternberg, R. (s. f.). *Handbook of creativity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Salinas, J. (1997). *Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad para una sociedad de la información*. Universidad Carlos III de Madrid, Madrid.
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación* (3ª). México: Prentice Hall. En Arellano Ceballos, A. C. (2002). Reseña de «Métodos de investigación» de J. Neil Salkind. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, VIII(15), 166-168.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, (9), 185-211.
- Sameshima, P. (2007). Seeing shadows in new light: A procatalepsis on narrative inquiry as professional development. *New Horizons in Education*, 3(55), 10-21.
- San Román Gago, S. (2010). El tutor en primaria: reflexiones y propuestas. *CEE Participación Educativa*, (15), 127-141.
- Sánchez García, V. (2011). Desarrollo de las capacidades en edades tempranas. *Investigación y educación*, (77).

- Sánchez-Elvira, A., Amor, P. J., Fernández, E., & Olmedo, M. (2005). *Introducción al estudio de las diferencias individuales*. Madrid: Sanz y Torres.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: McGraw-Hill.
- Sarmiento Santana, M. (2004). *La enseñanza de las matemáticas y las Ntic. Una estrategia de formación permanente*. Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- Saura, P. (1996). *La educación del autoconcepto: cuestiones y propuestas*. Murcia: Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.
- Serrano, J. P. (2016). Creatividad en el aula y TDAH. *Psicothema*, (28), 20-25.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, J. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Siegel, J., & Shaughnessy, M. (1994). Educating for understanding: A conversation with Howar Gardner. *Phi Delta Kappan*, 75(7).
- Sillamy, N. (1974). *Diccionario de la Psicología*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Londres: Sage. En Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Simancas, K. (1998). Algunos criterios para el análisis de textos escolares de Geografía. *Revista Geoenseñanza*, 77-88.
- Smith, M. K., Wood, W. B., Adams, W. K., Wieman, C., Knight, J. K., Guild, N., & Su, T. T. (2009). Why peer discussion improves student performance on in-class concept questions. *Science*, 323, 122-124.
- Solana, R. F. (1993). *Administración de organizaciones*. Buenos Aires: Ediciones Interoceánicas S.A.
- Solé, I. (1996). Las relaciones entre familia y escuela. *Cultura y Educación*, 4, 11-18.
- Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía*. Madrid: Alfaguara. En Marin, R., & Roldán, J. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Archidona: Aljibe.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum (3ª)*. Madrid: Morata.
- Sternberg, R. J. (1997). Styles of thinking abilities and academic performance. *Exceptional Children*, (63), 195-312.
- Stone, L., & Church, J. (1970). *El escolar de 6 a 12 años*. Buenos Aires: Hormé.

- Sulliva, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Nueva York: Norton.
- Sureda, I. (1998). *Autoconcepto y adolescencia. Teoría medida y multidimensionalidad*. Universitat de les Illes Balears, Palma.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Sztern, S. (s. f.). Creación de un sistema de educación artística. Proyecto de Investigación de la Escuela Nacional de Bellas Artes. Universidad de la República. Recuperado a partir de http://portal.unesco.org/culture/es/files/19429/10843736311Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Educaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf
- Taggart, G., Whitby, K. & Sharp, C., (2004). Curriculum and Progression in the Arts: An International Study. Final report_(International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project). Londres: Qualifications and Curriculum Authority.
- Tapia, J. A. (1998). *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñara pensar*. Madrid: Santillana.
- Tatarkiewicz, W. (1976). *Historia de seis ideas*. Madrid: Tecnos.
- Tatarkiewicz, W. (1995). *Historia deseis ideas. Arte, forma, belleza, creatividad mimesis experiencia estética*. Madrid: Tecnos.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1988). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós. En Gutiérrez, R. (2005). *Los estudios de casos: una opción metodológica para investigar la educación artística*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Terra, L. (2014). New histories for a new state: a study of history textbook content in Northern Ireland. *Journal of Curriculum Studies*, 46(2), 225-248.
- Tojar, J. C., & Matas, A. (2005). El proceso de innovación educativa en la formación permanente del profesorado universitario: un estudio multicaso. *Revista Española de Pedagogía*, 63(232), 529-551.
- Torre, S. de la. (2000). Una propuesta innovadora de formación integral para la universidad del siglo XXI. En *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio* (pp. 77-94). Madrid: Octaedro.
- Torres, J. (1991). La reproducción cultural y la cultura en los textos escolares. En *El currículum oculto* (pp. 98-112). Madrid: Morata.

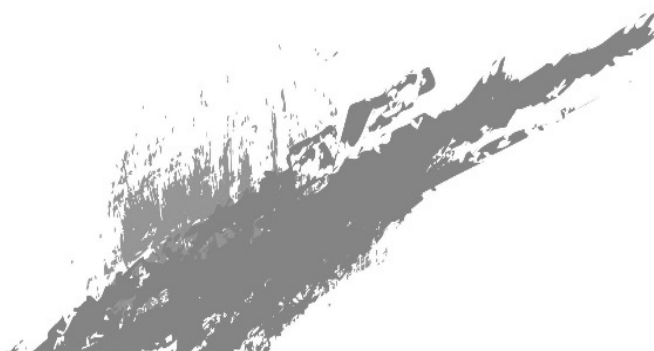
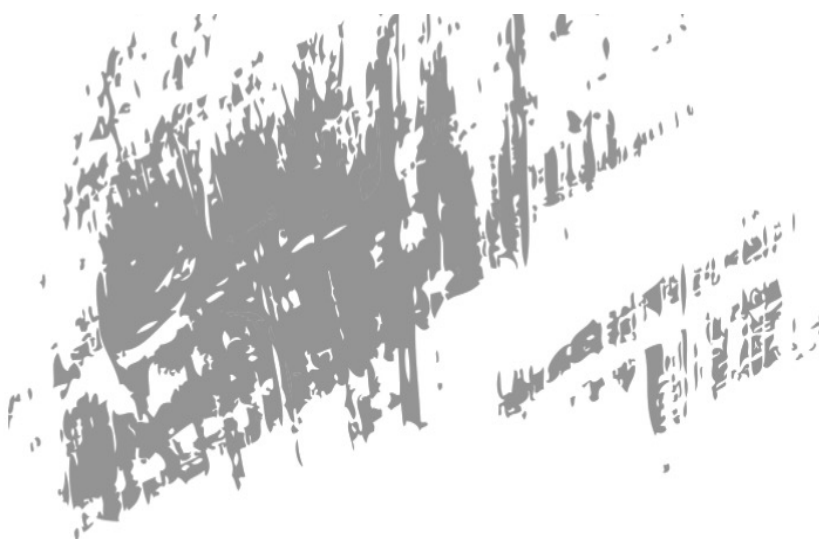
- Touriñán, J. M., & Longueira, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón*, 61(1), 43-59.
- Trechera Herreros, J. L. (s. f.). Saber motivar: ¿el palo o la zanahoria?
Recuperado a partir de <http://www.psicologia-online.com/articulos/2005/motivacion.shtml>
- UNESCO. (2006). Hoja de ruta para la Educación Artística. Presentado en Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, Lisboa. Recuperado a partir de http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vecina, M. L. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 9-17.
- Vélez Ramírez, A. (2008). La adquisición de hábitos como finalidad de la educación superior. *Educación y educadores*, 11(1), 167-180.
- Verau, J. (1998). *Relación entre el autoconcepto, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico*. México: McGraw-Hill.
- Villada, D. (2007). *Competencias*. Colombia: Sintagma.
- Villalobos, E. (2004). *Enseñanza efectiva en acción*. Universidad del Zulia, Maracaibo.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press. Citado por Ordóñez, C. L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de estudios sociales*, (19), 7-12.
- Watt, M. G. (s. f.). Research on the Textbook. Publishing Industry in the United States of America. *IARTEM e-Journal*, 1(1).
- Widlócher, D. (1978). *Los dibujos de los niños*. Barcelona: Herder.
- Wiebe, S. (2010). A Poet's Journey as A/r/tographer: Poetic Inquiry With Junior High School Students. *LEARNing Landscapes*, 4(1), 239-253.
- Winnicott, D. (1990). *Juego y realidad*. Londres: Routledge.
- Zabala, M. A. (1990). *Materiales curriculares*. En Mauri, T. (1990). *El currículum en el centro educativo* (Vol. 4). Barcelona: Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.

Zabala, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Zabala, A. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de innovación educativa*, 161, 40-46.

Zulaica, L. (1999). Educación Física y mejora del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 8, 101-120.

Zulma, P. (2008). *La evaluación en educación: un campo de controversias*. San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas.



NDICE TABLAS, FOTOS, GRÁFICAS E IMÁGENES

RELACIÓN TABLAS

Tabla 0. Características del autorretrato adolescente en función de su edad

Tabla 1. Etapas del proceso de la investigación

Tabla 2. Muestra

Tabla 3. Intervenciones docentes: Objetos de estudio

Tabla 4. Proyecto objetivo de estudio: Técnicas artísticas

Tabla 5. Proyecto objetivo de estudio: Temas transversales (valores)

Tabla 6. Proyecto objetivo de estudio: Elementos curriculares

Tabla 7. Proyecto objetivo de estudio: Iniciativa alumnado

Tabal 8. Proyecto objetivo de estudio: Partiendo de una temática establecida: del libro de texto

Tabal 9. Proyecto objetivo de estudio: Educación Artística: Música, Plástica e Historia del Arte.

Tabal 10. Proyecto objetivo de estudio: Intervención educación formal / no formal. Docente-artista

Tabal 11. Técnicas de Recolección de datos.

Tabal 12. Intervenciones docentes: Proyecto objetivo de estudio. Curso 2010/11

Tabal 13. Intervenciones docentes: Proyecto objetivo de estudio. Curso 2011/12

Tabal 14. Intervenciones docentes: Proyecto objetivo de estudio. Curso 2012/13

Tabal 15. Intervenciones docentes: Proyecto objetivo de estudio. Curso 2013/14

Tabal 16. Intervenciones docentes: Proyecto objetivo de estudio. Curso 2014/15

Tabla 17. Unidades de Muestreo

Tabla 18. Cronograma

Tabla 19. Esquema sintetizador de los Centros de Interés iniciales y Categorías de estudio

Tabla 20. Esquema sintetizador de las Categorías y subcategorías de estudio

Tabla 21. Categorías, Sub-categorías, unidades mínimas de análisis y justificación



Tabla 22. Evaluación Proyecto Jorge Rando

Tabla 23. Estadísticos descriptivos y de normalidad.

Tabla 24. Análisis de las diferencias entre los grupos en todas las medidas evaluadas y en ambos momentos del estudio (U-Mann Whitney)

Tabla 25. Análisis de las diferencias en cada grupo en todas las medidas evaluadas entre ambos momentos del estudio (Wilcoxon)

RELACIÓN GRÁFICAS CAPÍTULO IV: INFORME

Grafica 1- ¿Considera q el arte es importante para el desarrollo (13-14) padres/madres (Cp/m)

Grafica 2- Considera importante la E.A. en el currículum de su hijo/a? (14-15) padres/madres (Cp/m)

Grafica 3- Como usted sabe, la Educación Artística se divide en Ed. Musical y Ed. Plástica ¿Cuál considera usted más importante?" (10-11) 6º padres/madres (Cp/m)

Grafica 4- Como usted sabe, la Educación Artística se divide en Ed. Musical y Ed. Plástica ¿Cuál considera usted más importante?" (10-11) 5º padres/madres (Cp/m)

Grafica 5- Como usted sabe, la Educación Artística se divide en Ed. Musical y Ed. Plástica ¿Cuál considera usted más importante?" (14-15) padres/madres (Cp/m)

Graficas 6 - El horario dedicado por ley a E.P. es una hora semanal. ¿Le parece adecuado? (10-11) 6º padres/madres (Cp/m)

Graficas 7- El horario dedicado por ley a E.P. es una hora semanal. ¿Le parece adecuado? (10-11) 5º padres/madres (Cp/m)

Graficas 8 - El horario dedicado por ley a E.P. es una hora semanal. ¿Le parece adecuado? (13-14) padres/madres (Cp/m)

Grafica 9 - El horario dedicado por ley a E.P. es una hora semanal. ¿Le parece adecuado? ¿Pondría más horas? (14-15) padres/madres (Cp/m)

Grafica 10- El horario dedicado a E. A. te parece adecuado. ¿Pondrías más horas? (10-11) 5º alumno/a (Co/a)



Grafica 11- El horario dedicado a E. A. te parece adecuado. ¿Pondrías más horas? (10-11) 6º alumno/a (Co/a)

Graficas 12- Has trabajado la creación libre de una obra de arte (10-11) 6º alumno/a (Co/a)

Graficas 13- Has trabajado la creación libre de una obra de arte (10-11) 5º alumno/a (Co/a)

Graficas 14- Las actividades que realizas se basan en el libro de texto. (10-11) 6º alumno/a (Co/a)

Graficas 15- Las actividades que realizas se basan en el libro de texto. (10-11) 5º alumno/a (Co/a)

Graficas 16 – Ha percibido diferencias metodológicas en E.A con respecto a otros años? (11-12) padres/madres (Cp/m)

Graficas 17- Realizas actividades fuera de las indicadas en el libro. Si es así, ¿A qué actividades le encuentras más sentido: a las del libro o a las propuestas por la profesora? (12-13) alumno/a (Co/a)

Gráfica 18- Realiza su hijo/a actividades que no sean las indicadas en los libros de plástica (12-13) padres/madres (Cp/m)

Gráfica 19- Realiza su hijo/a actividades que no sean las indicadas en los libros de plástica. Si es así, ¿A qué actividades le encuentras más sentido: a las del libro o a las propuestas por la profesora? (14-15) padres/madres (Cp/m)

Gráfica 20- Considera que su hijo aprende más con el libro de texto o realizando proyectos. (11-12) padres/madres (Cp/m)

Gráfica 21- Considera el trabajo por proyecto una metodología idónea para la educación de su hijo/a (14-15) padres/madres (Cp/m)

Gráfica 22- Considera el trabajo por proyecto una metodología idónea para la educación de su hijo/a (11-12) padres/madres (Cp/m)

Gráfica 23- Considera que su hijo aprende más con el libro de texto o realizando proyectos. (14-15) padres/madres (Cp/m)

Gráfica 24- Ve usted positivo que la familia colabore en el proceso de aprendizaje del alumnado (12-13)

Gráfica 25- Ve usted positivo que la familia colabore en el proceso de aprendizaje del alumnado (14-15)

Gráfica 26- Considera el trabajo por proyecto una metodología idónea para la educación de su hijo/a (11-12) padres/madres (Cp/m)



Gráfica 27- Considera que su hijo aprende más con el libro de texto o realizando proyectos. (11-12) padres/madres (Cp/m)

Gráfica 28- Considera el trabajo por proyecto una metodología idónea para la educación de su hijo/a (12-13) padres/madres (Cp/m)

Gráfica 29- Te ha gustado trabajar por proyectos. (11-12) alumno/a (Co/a)

Gráfica 30- ¿Crees que has trabajado con más interés en el trabajo de libro o en los proyectos? (11-12) alumno/a (Co/a)

Gráfica 31- Consideras que has aprendido más con el libro de plástica o realizando proyectos (11-12) alumno/a (Co/a)

Gráfica 32- Consideras que has aprendido (11-12) alumno/a (Co/a)

Gráfica 33- Estado de ánimo

Gráficas 34- Las actividades que realizas se basan en el libro de texto (10-11) 6º alumno/a (Co/a)

Gráficas 35- Las actividades que realizas se basan en el libro de texto (10-11) 5º alumno/a (Co/a)

Gráfica 36- Realizas actividades del tema fuera de las indicadas en los libros (10-11) 6º alumno/a (Co/a)

Gráfica 37- Con cuáles has aprendido más con las del libro o con las de la profesora (10-11) 5º alumno/a (Co/a)

Gráfica 38- Realizas actividades del tema fuera de las indicadas en los libros (10-11) 5º alumno/a (Co/a)

Gráfica 39- Realizas actividades que no sean las indicadas en los libros de plástica. Si es así, ¿A qué actividades le encuentras más sentido: a las del libro o a las propuestas por la profesora? (12-13) alumno/a (Co/a)

Gráfica 40- Con cuáles has aprendido más con las del libro o con las de la profesora. (12-13) alumno/a (Co/a)

Gráfica 41- Cree que la actitud del profesor/a ante su trabajo le influye (10-11) 6º padres/madres (Cp/m)

Gráfica 42- Cree que la actitud del profesor/a ante su trabajo le influye (10-11) 5º padres/madres (Cp/m)

Gráfica 43- Cree que la actitud del profesor/a ante su trabajo le influye (12-13) padres/madres (Cp/m)

Gráfica 44- Cree que la actitud del profesor/a ante su trabajo le influye (14-15) padres/madres (Cp/m)





Gráfica 45- Crees que la actitud del profesor/a ante tu trabajo le influye (10-11) 5º alumno/a (Co/a)

Gráfica 46- Crees que el profesor valora la motivación con la que realizas las actividades independientemente a los resultados obtenido Explica por qué. (10-11) 5º alumno/a (Co/a)

Gráfica 47- Piensa que su hijo tiene confianza en su trabajo, está seguro de lo que hace. (10-11) 6º padres/madres (Cp/m)

Gráfica 48- Piensa que su hijo tiene confianza en su trabajo, está seguro de lo que hace. (10-11) 5º padres/madres (Cp/m)

Gráfica 49- Piensa que su hijo tiene confianza en su trabajo, está seguro de lo que hace. (14-15) padres/madres (Cp/m)

Gráfica 50- Ha notado si su hijo/a ha estado más motivado para trabajar E.A. este año (14-15) padres/madres (Cp/m)

Gráfica 51- Con cuáles ha visto a su hijo/a más motivado/a a la hora de realizarlas, con las actividades del libro de Plástica, cuando las realizaba, o con las propuestas en el presente curso (12-13) padres/madres (Cp/m)

Gráfica 52- Crees que el profesor valora la motivación con la que realizas las actividades independientemente a los resultados obtenido Explica por qué. (10-11) 5º alumno/a (Co/a)

Gráfica 53- Has estado más motivado para trabajar la E.A. este año que en años anteriores. (10-11) 6º alumno/a (Co/a)

Gráfica 54- Con cuáles te has sentido más motivado/a a la hora de trabajar: con las actividades del libro o con las propuestas por la profesora (14-15) alumno/a (Co/a)

Gráfica 55- Te gusta trabajar en las actividades de esta asignatura. (14-15) alumno/a (Co/a)

Gráfica 56- Me parece interesante esta asignatura para mi formación (11-12) alumno/a (Co/a)

RELACIÓN FOTOS CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.

Foto. 1, 2, 3,4 y 5. Técnicas. Primer bloque: Grafito

Foto. 6, 7, 8, 9, 10 y 11. Técnicas. Segundo bloque: Lápices de colores, rotuladores, acrílico y acuarela

Foto. 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18 Técnicas. Tercer bloque: Ceras

Foto. 19, 20, 21, 22, 23, 24 y 25 Técnicas. Cuarto bloque: 3D

Foto. 26, 27, 28, 29 y 30. Técnicas. Quinto bloque: Técnicas digitales

Foto. 31, 32, 33 y 34. Proyecto objetivo de estudio: Exposición Acrílico

Foto. 35, 36 y 37. Proyecto objetivo de estudio: Distintas formas de expresión: Individual y cooperativa

Foto. 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47 y 48. Proyecto objetivo de estudio: Protección Medioambiental: Slogan

Foto. 49, 50, 51, 52, 53, 54 y 55. Proyecto objetivo de estudio: Elementos curriculares. Proyecto Senderismo a parajes naturales: El torcal de Antequera

Foto. 56. Exposición. Proyecto El torcal de Antequera.

Foto. 57, 58. 59. 60, 61 y 62. Proyecto objetivo de estudio. Proyecto histórico. La Alcazaba de Málaga

Foto 63. Proyecto objetivo de estudio. Proyecto histórico. La Alcazaba de Málaga. Visita al MUPAM

Foto 64, 65, 66, 67, 68 y 69. Proyecto objetivo de estudio: Proyecto Económico. Los Sectores Económicos

Foto 70, 71, 72, 73, 84, 75, 76, 77, 78, 79, 80 y 81 Proyecto objetivo de estudio: Iniciativa alumnado. Ritmos urbanos como expresión artística

Foto. 82, 83, 84 y 85 Proyecto objetivo de estudio: Iniciativa alumnado. Creación de un blog

Foto. 86 y 87 Proyecto objetivo de estudio: Iniciativa alumnado. Creación de un blog

Foto. 88, 89 y 90. Proyecto objetivo de estudio: Partiendo de una temática establecida: del libro de texto. Mondrian

Foto. 91, 92 y 93. Proyecto objetivo de estudio: Partiendo de una temática establecida: del libro de texto. Miró

Foto. 94, 95, 96, 97, 98, 99 y 100. Proyecto objetivo de estudio: Partiendo de una temática establecida: del libro de texto. Las Meninas

Foto. 101, 102, 103, 104, 105 y 106. Proyecto objetivo de estudio: Educación Artística: Música, Plástica e Historia del Arte. La Danza a través de la Pintura.



Foto. 107, 108, 109, 110, 111 y 112. Proyecto objetivo de estudio: Educación Artística: Música, Plástica e Historia del Arte. Conocemos, apreciamos y experimentamos el legado artístico

Foto. 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123 y 124. Proyecto objetivo de estudio: Intervención educación formal / no formal. Docente-artista. Bienal Arte y Escuela.

Foto. 125, 126, 127, 128, 129 y 130. Proyecto objetivo de estudio: Intervención educación formal / no formal. Docente-artista. Noche en Blanco. Colaboración con el MUPAM

Foto. 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147 y 148. Proyecto objetivo de estudio: Intervención educación formal / no formal. Docente-artista. Jorge Rando.

RELACIÓN IMÁGENES CAPÍTULO IV: INFORME

Las imágenes presentadas son de autoría propia en las que se podrán apreciar la reseña M.T. cuando hagan referencia a la Metodología Tradicional y M.A. cuando hagan referencia a la Metodología Activa. De igual forma, se hará referencia con P.J.R. al Proyecto Jorge Rando.n

Imagen 1 M. T.

Imagen 2 M.A.

Imagen 3 M. T.

Imagen 4 M.A. P Las meninas

Imagen 5 M.A. P. Miró

Imagen 6 M.A. P. Miró

Imagen 7, 8 y 9 M.A. P. Miró

Imagen 10, 11 y 12 M.A P. Miró

Imagen 13 y 14 M.T.

Imagen 15 y 16 M.A., P. Miró

Imagen 17 y 18 M.A. Expresión libre

Imagen 19 y 20 M.A. Expresión libre

Imagen 21 y 22 M.A. Expresión libre

Imagen 23, 24 y 25 M.A. P. Jorge Rando

Imagen 26 y 27 M.A. P. J.Rando.

Imagen 28, 29 y 30. M.A. P. J.Rando

Imagen 28.1, 29.1 y 30.1 Jorge Rando en el museo y J.R. en el Centro el día de la visita

Imagen 31 y 32 M.A.

Imagen 33. M.A. Buscando información

Imagen 33, 35 y 36.M.A

Imagen 37 a la 38. M.A

Imagen de la 37 a la 44. M.A. P. Las Meninas

Imagen de la 45, 46 y 47. M.A. P. Conocemos, Apreciamos Y experimentamos: El legado artístico.

Imagen 48 y 49 M.A.

Imagen 50 y 51 M.T.

Imagen 52 y 53 M.A.

Imagen 54, 55 y 56. M.T. Cualidades del color. Colores primarios y secundarios

Imagen 57, 58, 59 y 60 M.A. Colores primarios y secundarios

Imagen 61, 62, 63, 64, 65 y 66 M.A. Degradaciones

Imagen 61, 61, 63 y 64 M.A. Cualidades del color

Imagen 65 M.A. Espacio

Imagen 66 M.T. Espacio

Imagen 66, 67 y 68 M.A. Agrupamiento

Imagen 69 y 70 M.A. Estado de ánimo ante la M.A.

Imagen 71 y 72 M.T. Técnica 3D

Imagen 73 M.T. Técnica 3D

Imagen 74,75,76,77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85 y 86 M.A. Técnica 3D

Imagen 87. M.A. Técnica 3D

Imagen 88.1. Y 88.2. M.T. Técnica 3D

Imagen 89, 90, 91, 92, 93, y 94. M.A. Técnica 3D

Imagen 95 y 96. M.A. Técnica 3D

Imagen 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108 y 109. M.A. Técnica 3D

Imagen 110 y 111. M.A. Técnica 3D



Imagen 112. M.A. Técnica 3D

Imagen 113 y 114. M.A. Técnica 3D

Imagen 115 y 116. M.A. Técnica 3D

Imagen 117. M.A. El punto y la línea

Imagen 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124 y 125. M.A. Falso grabado

Imagen 126. M.A.

Imagen 127. M.T. Trabajando: “Un cuadro de.”

Imagen 128 y 129. M.T. Trabajando: “Un cuadro de.”

Imagen 130, 131 y 132. M.A. Trabajando: “Mondrian”

Imagen 133 y 134. M.A. P. Miró

Imagen 135, 136 y 137. M.A.

Imagen 138 y 139. M.A. P. Jorge Rando

Imagen 140. M.A. P. “Conocemos...el legado Artístico”

Imagen 141 y 142. M.A. Actividades iniciales

Imagen 143 y 144. M.A. Actividades iniciales

Imagen 145 y 146 M.A. Actividades iniciales

Imagen 147, 148, 149, 150, 151, 152 y 153. M.A. Realización de bocetos.

Imagen 151b, 152b y 153b. M.A. Realización de bocetos

Imagen 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161 y 162. M.A. Interpretaciones de cuadros

Imagen 163. M.A. interpretación de “los Girasoles”

Imagen 164, 165, 166, 167, 168 y 169 M.A. P. “Protección medioambiental: Slogan”

Imagen 170, 171 y 172. M.A. P. “Conocemos, apreciamos y experimentamos el legado artístico”

Imagen 173, 174, 175, 176, 177, 178 y 179. M.A., Buscando propuestas Teóricas

Imagen 180, 181, 182, 183 y 184. M.A. Buscando propuestas. Plásticas

Imagen 185, 186 y 187. M.A. Bocetos grupales

Imagen 188, 189, 190, y 191. M.A. Inicio del trabajo grupal.

Imagen 192. M.A. Inicio del trabajo grupal.

Imagen 193 y 194. M.A. Trabajo cooperativo.

Imagen 195, 196, 197, 198, 199 y 200. M.A. Trabajo cooperativo.

Imagen 201. M.A.

Imagen 202, 203, 204 y 205. M.A. Trabajo cooperativo

Imagen 206. M.A.

Imagen 207. M.A.

Imagen 208 y 209. M.A. La docente como guía.

Imagen 210, 211 y 212. M.A. P. "Protección medioambiental: Slogan"

Imagen 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220 y 221. M.A. P. "la Danza a través de la Pintura"

Imagen 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228 y 229. M.A. Proceso P. "Sectores económicos"

Imagen 230, M.A.

Imagen 231. M.A.

Imagen 231 obtenida del trabajo de las alumnas

Imagen 232. M.A. bocetos individuales

Imagen 233, 234, 235, 236 y 237. M-A. Proceso.

Imagen 238. M.A. Exposición del producto final

Imagen 239 M.T.

Imagen 240. M.A.

Imagen 241, 242 y 243. M.A. Productos finales

Imagen 244 y 245 M.A. Producto final

Imagen 246 y 247 M.T. Producto final

Imagen 248, 249, 249 y 250 M.A. Producto final P "Las Menina"

Imagen 251 M.A. Producto final "Las Menina"

Imagen 252, 253 y 254 M.A. Producto final. P. Distintas formas de expresión, individual y cooperativa

Imagen 255, y 256 M.A. Producto final. P. "Proteccion medioambiental: Slogan"

Imagen 255, y 256 M.A. Producto final. P. "La danza a través de la Pintura"

Imagen 257, 258, 259 y 260 M.A. Producto final. P. "Miró"

Imagen 261, 262, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 269, y 270 M.A. Producto final. P. "La Alcazaba"

Imagen 271, 272, 273, 274 y 275. M.A. P. "Sectores económicos"

Imagen 276, 277, 278, 279, 280 y 281 M.A. P "Exposición Acrílico"

Imagen 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289 y 290. M.A. P Exposición. Fase de difusión

Imagen 291 y 292. M.A. P Exposición. Fase de difusión

Imagen 293. M.A. P Exposición. Fase de difusión



Imagen 294 y 295. M.A. P Exposiciones en galería. Fase de difusión

Imagen 296, 297, 298, 299, 300,301 y 302. M.A. P Exposiciones en galería. Fase de difusión

Imagen 303 y 304. M.A. Exposición

Imagen 305. M.A. Producto final

Imagen 306. M.A. Exposición colectiva

Imagen 307. M.T. Exposición colectiva Imagen 308. M.A. Exposición colectiva

Imagen 309 y310. M.T. Exposición Colectiva

Imagen 311, 312, 313 y 314. M.A. Exposición colectiva

Imagen 315, 316 y 317. M.A. Visita a la Exposición colectiva

Imagen 318 y 319. M.A. Visita a la Exposición colectiva

Imagen 320 y 321. M.A. Visita al Centro de Jorge Rando. Prensa

Imagen 322. M.A. Taller cocina P “La Alcazaba”

Imagen 323, 324, 325 y 326. M.A. Taller de Danza P “La alcazaba”

Imagen 327, 328.a, 329.a, 330.a, 331.a, 332.a, 333.a, 334.a, 335.a, 336.a, 337.a, 338.a y 339.a. M.A. P “Arte urbano”

Imagen328 y 329. M. A. Ensayando la coreografía y buscando audiciones

Imagen 330. M. A. Autoevaluación del grupo

Imagen 331.a. M.A. Evaluación

Imagen 331.b. M.A. Evaluación

Imagen. 332 Proyecto Jorge Rando.

Imagen 333, 334, 335 y 336. M.A. Exposición P.J.R.

Imagen 337. M.A. La Pasión P.J.R.

Imagen 338, 339 y 340. M.A. La pasión P.J.R.

Imagen 341. M.A. LA pasión. Cima de trabajo P.J.R.

Imagen 342. Y 343. M.A. LA pasión P.J.R.

Imagen 344. M.A. La pasión P.J.R.

Imagen 345. M.A. La pasión P.J.R.

Imagen 346 y 347. M.A. P.J.R.

Imagen 348 y 349. M.A. Experimentando la técnica P.J.R.

Imagen 350, 351 y 352. M.A. Experimentando la técnica P.J.R.

Imagen 353 y 354. M.A. Contemplando su obra P.J.R.

Imagen 355, 356, 357, 358, 359 y 360. M.A. serie La pasión P.J.R.

Imagen 361. M.A. Inicio de la segunda serie. P.J.R.

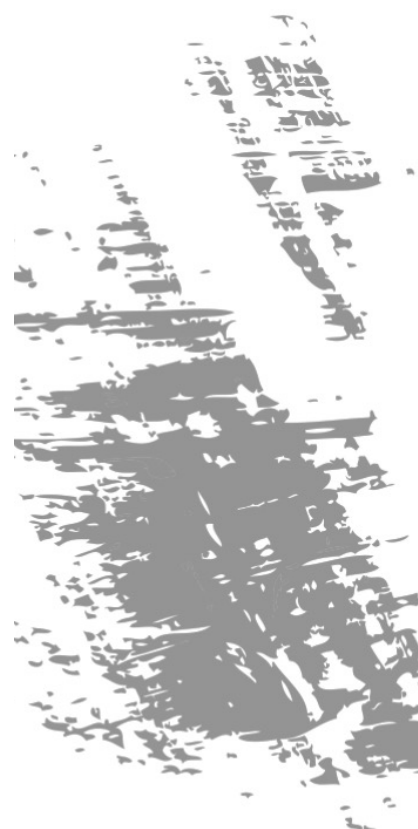


Imagen 362 y 363. M.A. Explicación del paisaje P.J.R.
Imagen 364, 365 y 366. M.A. Paisajes P.J.R.
Imagen 367 y 367.b. M.A. Paisajes P.J.R.
Imagen 368 y 368.b. M.A. Paisajes P.J.R.
Imagen 369 y 370. M.A. Paisajes P.J.R.
Imagen 371 y 372. M.A. Paisajes P.J.R.
Imagen 373 y 374. M.A. Trabajando paisajes P.J.R.
Imagen 375, 376 y 377. M.A. Paisajes P.J.R.
Imagen 378, 379, 380 y 381. M.A. Paisajes P.J.R.
Imagen 382, 383 y 384. M.A. Paisajes P.J.R.
Imagen 385 y 386. M.A. Paisajes P.J.R.
Imagen 387 y 388. M.A. Paisajes P.J.R.
Imagen 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408 y 409. M.A. Bocetos y cuadros de Paisajes P.J.R.
Imagen 410, 411, 412 y 413. M.A. Exposición P.J.R.
Imagen 414, 415, 416 y 417. M.A. Exposición P.J.R.
Imagen 418. M.A. Esperando a Jorge Rando P.J.R.
Imagen 419 y 420. M.A. Jorge Rando en la exposición P.J.R.
Imagen 421. M.A. Jorge Rando en la exposición P.J.R.
Imagen 422. M.A. Observando a Jorge Rando en la exposición P.J.R.
Imagen 423 y 424. M.A. Jorge Rando en la exposición P.J.R.
Imagen 425 y 426. M.A. La directora, la docente investigadora y el pintor Jorge Rando
Imagen 427. M.A. Organizando al alumnado P.J.R.
Imagen 428 y 429. M.A. Preparando material para iniciar la obra P.J.R.
Imagen 428 y 429. M.A. inicio de la obra P.J.R.
Imagen 430 y 431. M.A. inicio de la obra P.J.R.
Imagen 432. M.A. inicio de la obra P.J.R.
Imagen 433 y 435. M.A. Obra colectiva P.J.R.
Imagen 435 y 436 M.A. Obra colectiva P.J.R.
Imagen 437. M.A. Obra colectiva P.J.R.
Imagen 438 y 439. M.A. Obra colectiva P.J.R.
Imagen 440 y. M.A. Obra colectiva P.J.R.
Imagen 441, 442, 443, 444, y 445. M.A. Obra colectiva P.J.R.



Imagen 446. M.A. Obra colectiva P.J.R.

Imagen 447, 448 y 449. M.A. Final de la visita. Firmando al alumnado. P.J.R.

Imagen 450, 451 y 452. M.A. Otros alumnos visitan la exposición P.J.R.

Imagen 453 y 454. M.A. Otros alumnos visitan la exposición P.J.R.

Imagen 455. M.A. Exposición en galería P.J.R.

Imagen 456 y 457. M.A. Cuadro colectivo P.J.R.

Imagen 458. Jorge Rando y Victoria Márquez Junto a la obra finalizada. P.J.R.

Imagen 469 y 460. Obra final. Técnica mixta: acrílico y óleo. 190 x 240 P.J.R.

Imagen 461, 462, (P. 15 y p.73 plástica 5º Anaya), 463 y 464. (p. 101, pinto con tempera plástica 6º Anaya) M. T.

Imagen 465, 466, 467, 468 y 469. M. A. Retrato

Imagen 470 y 471. M.A. Retrato

Imagen 472, 473, 474, 475, 476 y 477. M.A. Retrato

Imagen 478, 479, 480, 481, 482 y 483. M.A. Retrato familiares

Imagen 484, 485 y 486. M.A. Retrato famosos

Imagen 487 y 488. M.A. Retrato de la seño

Imagen 489, 490 y 491. M.A. Retrato

Imagen 492. M.A. Retrato

Imagen 493 y 494. M.A. Retrato

Imagen 495, 496 y 497. M.A. Retrato

Imagen 498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507 y 508. M.A. Figura humana

Imagen 509 p.19 5

Imagen 510, 511 y 512. La luz

Imagen 513 y 514 La luz

Imagen 515, 516, 517 y 518. La luz

Imagen 519, 520, 521 y 522. M.A. La luz

Imagen 523. M.A. Construcción maqueta

Imagen 524 y 525. M.A.

Imagen 526 y 527. M.T.

Imagen 528. M.T.

Imagen 529 y 530. M.T

Imagen 531, 532, 533, 534, 535, 536 y 537. M.A.

Imagen 538, 539, 540, 541, 542, 543, 544 y 545. M.A Tramas



Imagen 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 564 y 565. M.A. Tramas

Imagen 563, M.A. Mostrando sus nombres

Imagen 564 y 565. M.A. Mostrando sus nombres

Imagen 566 y 567. M.A. Arte.

Imagen 568. M.A. En la biblioteca

Imagen 569. M.A. Buscando información.

Imagen 570 y 571. M.A. Buscando y compartiendo Información.

Imagen 572. M.A.

Imagen 573. M.A Buscando información e imágenes

Imagen 574, 575, 576 y 577. M.A

Imagen 578, 579, 580, 581 y 582. M.A. Programas de edición

Imagen 583, 584, 585 y 586. M.A. Programas de edición

Imagen 587. M.A. Programas de edición

Imagen 588 y 589. M.A. Creación del logo

Imagen 590 y 591. M.A. Blog de la clase

Imagen 592. M.A. Página web del centro anunciando la exposición

Imagen 593. M.A. Exposición en pizarra digital

Imagen 594. M.A collage fotográfico

Imagen 595 y 596. M.A collage fotográfico

Imagen 597, 598 y 599, M.A La imagen Proyecto Arte urbano

Imagen 600, 601, 602 y 603. M.A. Construcción de maquetas

Imagen 604, 605, 606, 607, 608, 609, 610 y 611. M.A. Construcción de maquetas

Imagen 612, 613, 614, 615, 616, 617, 618, 619, 620 y 621. M.A. Construcción de maquetas

Imagen 622 y 623. M.A. construcción de máquina. Proyecto los sectores económicos

Imagen 624 y 625. M.A

Imagen 626 y 627. M.A.

Imagen 628, 629, 630 y 631 M.A

Imagen 632. M.A

Imagen 633 . M.A

Imagen 634. M.A



Imagen 635 y 636. M.A. Ayuda entre iguales

Imagen 637 y M.A. Bienal de Arte y Escuela.

Imagen 638 y 639. M.A.

Imagen 640, 641, 642 y 643. M.A.

Imagen 644, 645 y 646 M.A

Imagen 647, 648, 649 y 650. M.A

Imagen 651. M.A.

Imagen 652. M.A

Imagen 653. M.A

Imagen 654 y 655. M.A

Imagen 656. M.A

Imagen 657. M.A

Imagen 658 y 659. M.A

Imagen 660 y 661. M.A

Imagen 662. M.A. “*La clase de ballet*” Museo de Orsay, París (Edgar Degas).

Obtenida del trabajo de los alumnos. P. “La danza a través de la pintura”.

Imagen 663. M.A. Investigando y estudiando el Teatro Cervantes de Málaga

Imagen 664. M.A. Distribución del aforo

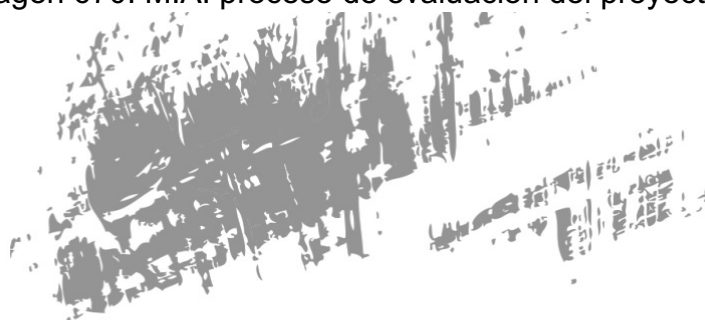
Imagen 665 y 666. M.A. Exposición

Imagen 667. M.A. Producto final

Imagen 668. M.A. “El Foyer de la danza en la ópera” Museo de Orsay, París (Edgar Degas), Obtenida del trabajo de las alumnas. P. “La danza a través de la pintura”.

Imagen 669. M.A. Interpretación de alumnas sobre “El Foyer de la danza en la ópera”

Imagen 670. M.A. proceso de evaluación del proyecto





CAPÍTULO VII: ANEXOS





UNIVERSITAS NEGERI
DE MALANG

